

Anna Skaget Øien

## «Vi er arkitekter i dag»

- En fenomenologisk studie av barns forståelse av rom



**Master i barnekultur og kunstpedagogikk**

Kunst, kultur og kreativitet

Trondheim, 4. semester. 2021.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>6</b>
<b>1.0 Tema og bakgrunn.....</b>	<b>6</b>
1.1.1 Hensikt med prosjektet .....	7
1.1.2 Bakgrunn .....	7
1.1.3 Mitt barndomsrom .....	8
1.1.4 Barnekulturelt prosjekt .....	10
<b>1.1 Bakgrunn for problemstilling .....</b>	<b>10</b>
<b>2.0 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Kunstpedagogikk.....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Estetiske læreprosesser.....	14
2.1.2 Kunstneriske uttrykk.....	16
2.1.3 Barnekultur i et samfunnsperspektiv .....	18
<b>2.2 Barn og rom .....</b>	<b>20</b>
2.2.1 En fleksibel barnehage .....	21
2.2.2 Arkitektur.....	23
2.2.3 Barns medvirkning.....	24
2.2.4 Barns egne rom .....	25
2.2.5 Lekverden .....	27
<b>2.3 Grovmotorisk tilrettelegging .....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Tumlelek .....	29
2.3.2 Grovmotorikk .....	30
2.3.3 Lek med store gjenstander .....	31
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningstilnærming.....</b>	<b>32</b>
3.1.1 Induktiv og deduktiv tilnærming .....	33
<b>3.2 Fenomenologisk tilnærming.....</b>	<b>34</b>
3.2.1 Historisk perspektiv på fenomenologi.....	34
<b>3.3 Mosaic approach.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Mine roller .....</b>	<b>36</b>

3.4.1 Min rolle som forsker .....	36
<b>3.5 Datainnsamling.....</b>	<b>37</b>
3.5.1 Valg av informanter .....	38
3.5.2 Barnesamtaler .....	38
3.5.3 Halvstrukturert intervju:.....	39
3.5.4 Barns undring .....	40
3.5.5 Deltakende observasjon .....	41
3.5.6 Kunstneriske uttrykk.....	42
<b>3.6 Analyse .....</b>	<b>42</b>
<b>3.7 Forskningsetiske vurderinger .....</b>	<b>44</b>
<b>4.0 Presentasjon av det kunstpedagogiske prosjektarbeidet .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 «Vi er arkitekter i dag» .....</b>	<b>46</b>
4.1.1 Oppstart av prosjektet.....	46
4.1.2 Planleggingsfasen .....	48
4.1.3 Arbeid på verkstedsrom .....	49
4.1.4 Barnekulturelle elementer .....	52
4.1.5 Tredimensjonalt kunstpedagogisk prosjektarbeid .....	54
<b>4.3 Presentasjon av noen barndomsrom.....</b>	<b>55</b>
<b>4.4 Drømmebarnehagen .....</b>	<b>57</b>
<b>5.0 Barns perspektiver på romlige kvaliteter .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Rom &amp; Materialitet .....</b>	<b>61</b>
5.1.1 Skattejaktrommet.....	61
5.1.2 Materialrikdom.....	64
5.1.3 Endringsdyktige rom.....	66
5.1.4 Barndom i barnehagen .....	67
<b>5.2 Romforståelse.....</b>	<b>69</b>
5.2.1 «Et hemmelig rom» .....	70
5.2.2 Perspektiver på hva en barnehage er.....	71
5.2.3 «Mange hadde peis i gamledager» .....	73
5.2.4 Barns medvirkning.....	74
<b>5.3 Grovmotoriske materialer .....</b>	<b>75</b>
5.3.1 Bygging av barnehager .....	76
5.3.2 «Springerom» .....	76
5.3.3 Læringsdiskurs.....	79

5.3.4 «Hvorfor kan ikke Rush være barnehagen» .....	79
5.3.5 Samfunnsperspektiv .....	80
5.3.6 Kjønnssroller .....	81
<b>6.0 Oppsummering.....</b>	<b>83</b>
6.1 Barn som arkitekter .....	84
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>95</b>
1. NSD Samtykke .....	95
2. Samtykkeskjema .....	98
3. Skisser fra prosessen som arkitekter.....	101
4. Analyse av Barnas barndomsrom.....	102
5. Oversikt over temarom og materialer.....	108
6. Skriftlig plakat med ideer til Barnas Barndomsrom .....	110
7. Intervjuguide .....	111



## **Forord**

Etter to år på Masterstudiet i kunstpedagogikk og barnekultur, skal jeg nå levere masteroppgaven «Vi er arkitekter i dag». Det er mange jeg ønsker å takke for at dette ble mulig.

Jeg vil rette en takk til barna, foreldre og personal fra prosjektbarnehagen som gjorde det mulig å gjennomføre masterprosjektet. Dere har latt meg tilrettelegge for prosjektet over lang tid, og møtt meg med et engasjement.

En stor takk til den tålmodige og engasjerte veilederen min Atle Krogstad, du har stått på for å veilede meg og delt av din kunnskap. Takk til alle lærerne og medstudentene på Dronning Mauds Minne Høgskole dere har delt av deres kompetanse og omsorg for å skape et godt læringsmiljø.

Og sist, men ikke minst takk til venner, familie og min kjæreste som har vist en forståelse og støttet meg gjennom masterprosessens mange utfordringer.

## Sammendrag

Det er slik jeg ser det mye forskning og meninger rundt hva et godt læringsmiljø kan være for barn. I denne studien retter jeg fokuset mot barnas egne oppfatninger av barnehagens innemiljø og deres perspektiver på hva en barnehage burde inneholde. Det kommer stadig ny forskning på barnehagens fysiske inne og ute -miljøes påvirkning på barns lek, læring og trivsel. Jeg har ikke fokusert på hva barn kan lære i barnehagen, men hvilke kvaliteter i rom som kan styrke barns trivsel og opplevelse av god barndom.

Jeg har gjennomført et kunstpedagogisk prosjektarbeid som har lagt til rette for undring og dialog rundt romlige kvaliteter som barn tillegger en verdi. Dette har ført til at barna har utforsket fenomenet rom ved å gå inn i rollen som arkitekter, for å kunne uttrykke deres perspektiver. Prosjektet har blitt gjennomført sammen med 12 barn i alderen 5-6 år i en barnehage. Dette er en fenomenologisk studie med hensikt om å lære om barns opplevelser og meninger rundt fenomenet rom. Jeg har i tillegg latt meg inspirere av metoden mosaic approach, gjennom at barna har vært aktivt deltakende og fått uttrykket seg gjennom ulike modaliteter.

Funnene i denne studien kan gi innsikt i metoder for hvordan barna kan involveres enda mer i tilrettelegging og planlegging av barnehagens innemiljø, slik at barnas perspektiver og ønsker for rom tillegges en verdi, og barnas medvirkning for utvikling av dagens barnehager får spille en større rolle. Dette er en studie som vektlegger det å lære av barn, for å utvikle barnehagens romlige kvaliteter.

## 1.0 Innledning

«Barn som arkitekter» er et masterprosjekt som søker å forstå barnas opplevelser og ønsker for barnehagens fysiske innemiljø i barnehagen. Hvilken medvirkende rolle kan barn ha i utformingen av barnehager i en arkitektonisk og romlig sammenheng? Betydningen av et tett samarbeid mellom arkitekter og pedagoger har blant annet Evenstad & Becher synliggjort gjennom sine studier. De konkluderer med at barnehageutbyggere, planleggere, arkitekter, eiere, fagledere, styrere og øvrige barnehageansatte bør involveres og forstå hverandre i dialog om byggets intensjoner, utforming og bruk (2015, s.17). Jeg spør meg hvorfor barn ikke er tydeligere trukket fram, og ser et behov for mer forskning rundt barns involvering i slike prosesser. Jeg har derfor i dette masterprosjektet utforsket barns perspektiver på rom ved at barna har fått være aktivt med å skape og reflektere over romlige kvaliteter i rollen som arkitekter. Hva skal til for at en barnehage blir en så kalt «drømmebarnehage», som kan innby til spennende lekemiljø og trivsel for barn. For å bli bedre kjent med barnas perspektiver har jeg gjennomført et kunstpedagogisk prosjekt som jeg har anvendt som inngang for min datainnsamling.

## 1.0 Tema og bakgrunn

Barn i dag har store deler av sin barndom i barnehagen, og i 2020 var det 5520 barnehager i Norge (Stensig, 2021). I 2009 fikk barn i Norge en lovfestet rett til barnehageplass, og dette har gjort at private og kommunale aktører har bidratt til utbyggingen av flere barnehager (Seland, 2012, s.116). Det er derfor blitt større fokus på formelle krav til barnehagebygg som bla. antall barn per kvadratmeter og universell utforming (Utdanningsdirektoratet, 2021). I Barnehageloven (2005), Rammeplan for barnehagen (2017) og i ulike veiledere finner man retningslinjer for hva barnehagen skal være. Det er nedfelt at barnehagen skal være for alle barn, og utformes slik at alle får muligheter for å delta i lek og aktiviteter. Barnehagen skal også i tilrettelegging av det fysiske miljøet ta hensyn til at barn med ulik alder og ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse styringsdokumentene synliggjør viktigheten med et godt planlagt fysisk miljø i barnehagen. Jeg ser et økende fokus på barn og rom som fagfelt i nyere forskning og spesielt gjennom opprettelsen av forskningsnettverket Barn og rom som består av medlemmer fra flere ulike institusjoner og fagdisipliner. De ønsker å bidra med forskningsbasert kunnskap om det fysiske miljøets betydning for barn (Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehageutdanning, 2020). Jeg ser forskningsfeltet *barn og rom* som et omfattende felt, og jeg finner det spennende å utforske betydningen av det fysiske miljøets innvirkning på barns lek, utvikling, læring og barndom generelt i barnehageinstitusjonen. Hansen Sandseter hevder at; «Utformingen av det fysiske miljøet i barnehager påvirker i stor grad barns opplevelse og

oppfatning av miljøet, og hvordan de tar det i bruk i sin lek og aktiviteter, både inne og ute» (2020, s.15).

### 1.1.1 Hensikt med prosjektet

Jeg har i mitt masterprosjekt utforsket rom og fysisk miljø gjennom et kunstpedagogisk prosjektarbeid med barn. Hensikten med mitt masterprosjekt er å kunne sette fokus på barns perspektiver på romlige kvaliteter i det fysiske miljøet. Barna har utforsket rom gjennom kunstpedagogiske prosesser, hvor jeg har fått et innblikk i deres barnekulturelle uttryksmåter og perspektiver som kan bidra til ny forskning innen fagfeltet *barn og rom*. Et mål med prosjektet har vært å kunne lære av barn for å kunne tilrettelegge for barn. Derfor er det sentralt for mitt prosjekt å prøve å synliggjøre barns stemme, for at pedagoger, arkitekter eller andre som er involvert med barn kan tilrettelegge og berike det fysiske miljøet i barnehager ut fra barns medvirkning. Jeg har undersøkt hvordan barn forstår rom og hva de ser på som kvaliteter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. I Barnehageloven §3 står det at barn skal få mulighet til å aktivt delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Barnehageloven, 2005, § 3). Mitt masterprosjekt ønsker å trekke fram barns medvirkning som et viktig grunnlag for tilrettelegging og utvikling av barnehagens fysiske miljø. Wolf mener personalet ikke alltid ser lekemulighetene i omgivelsene på samme måte som barn, og skriver at det er «viktig at personalet søker etter barns perspektiver og forsøker å ta barns uttrykk og oppfatninger i betraktning og på alvor i planleggingen og tilretteleggingen av pedagogiske miljøer» (Wolf, 2017, s.72). Jeg har gjennomført et kunstpedagogisk prosjektarbeid med barna og hatt samtaler med barn underveis. Dette mener jeg har gitt meg en større forståelse rundt barns kompetanse og stemme inn i planleggingsprosesser av fysiske rom i barnehagen. Ved å involvere barn i en utforskning gjennom arkitektrollen, mener jeg å ha blitt bedre kjent med hvilke kvaliteter de trekker fram som viktig for sine behov for lek og utfoldelse.

### 1.1.2 Bakgrunn

Min bakgrunn har jeg fra kunst og håndverk som fagfelt, og jeg har drevet mye med kunsthøgskolefag. Jeg finner stor mening med det å være i skapende prosess og det å forme og lage noe med hendene. Dette har jeg fått dyrket gjennom å tidligere gått Studiespesialisering med fordypning i formgivingsfag på videregående. Under dette løpet hadde vi et fag som het Design og Arkitektur som var starten for en interesse for rom og arkitektur. Her hadde jeg lærer som var arkitekt, hun introduserte meg for hvordan arkitekter kan arbeide i prosess fra ide til ferdig produkt. Vi hadde ulike skoleoppgaver med forming av små modeller av både hus og rom i ulik målestokk, noe som jeg fant bevisstgjørende for min forståelse av rom. Senere begynte jeg på barnehagelærerutdanning

med vekt på musikk, drama, kunst & håndverk ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Interessen for barnehagens fysiske innemiljø ble styrket under bachelorutdanningen min, da jeg fant det fysiske innemiljøet veldig spennende å utvikle. Derfor valgte jeg i mitt bachelorprosjekt å utforske metoder for å tilrettelegge fleksible og innbydende rom for varierte lekemiljøer på en småbarnsavdeling. Denne metoden kalte prosjektbarnehagen min for *nyåpning*. Denne metoden går ut på endring av innredning og det å stille ut lekemateriell innbydende for barn fra dag til dag (Øien, 2019, s.7-8). Arbeidet med bachelorprosjektet gjorde meg mer nysgjerrig på hvordan pedagoger kan utnytte det barn ser som romlige kvaliteter og tilrettelegge spennende lekemiljøer for barn. De siste årene har jeg fått flere erfaringer med rom gjennom arbeid som barnehagelærer og spesialpedagog ut i barnehagefeltet.

Ut i feltet mener jeg å se et behov for økt kompetanse og spesialisering innen *barn og rom*, i måten man som pedagoger kan bruke og bygge rom for barn. Jeg har møtt mange ulike meninger rundt organisering, rutiner og fleksibilitet i barnehagens innemiljø. I arbeid som barnehagelærer i ulike barnehager opplever jeg at barn og voksne ikke alltid er enige i hva de ser som kvaliteter i rom, noe som også Seland (2012) tematiserer i sin forskning som jeg presenterer senere i oppgaven.

Handler eller utsagn fra barnehageansatte som har skapt en nysgjerrighet har vært slik; «se så stille og fint barna leker inne på rommet nå» eller at de fyller rommene med bord for å begrense løping eller «herjing» inne. Jeg har derfor opparbeidet meg noen fordommer gjennom møte med det praktiske livet i barnehagen. Hvor jeg mener å se mange som streber etter å skape små rolige rom, for rolige aktiviteter for da lærer barna best. Seland mener at nye behov og ny forskning innen barnehagesektoren gjør at det har oppstått en ny trend innen barnehagebygging som innebærer større og mer fleksible arealløsninger (Seland, 2011, s.10). Det blir bygget flere base og sone-barnehager, som kan sies å domineres av store, fleksible og åpne romløsninger med mange barn. De store barnehagene med stort antall barn i hver barnehage har skapt nye utfordringer for organisering og å innrede gode lekearealer for barn. Jeg har på bakgrunn av min interesse for rom og læringsmiljø, sett et behov for å finne ut mer rundt barns tanker om barnehagebygg og deres ønsker for sin hverdag i barnehagen. Jeg tenkte at med denne nye barnehagetrenden kreves det kanskje også nye metoder, kunnskap og pedagogikk for at rommene skal kunne fungere best mulig.

### 1.1.3 Mitt barndomsrom

Jeg begynte på master for å kunne spesialisere meg enda mer på barnehagens fysiske miljø og tilrettelegging for barn. Dette har gjort at jeg har hatt en rød tråd helt fra bachelorløpet mitt med tanke på tema. Gjennom masterløpet har jeg rettet oppgavene opp mot *barn og rom*, og i et fordypningsprosjekt utforsket jeg mine egne romlige minner knyttet til tema. Jeg lagde da et

dukkehus i en koffert, som jeg fylte og innredet med mange av mine egne barndomsminner.

Nedenfor på Figur 1. kan man se innsiden av denne kofferten;



Figur 1

I denne oppgaven fant jeg Pippi Langstrømpe som en påminner på den barnlige tilnærming til muligheter som ligger i rom. Pippi har vært en stor inspirasjon når jeg skal tilrettelegge pedagogiske miljø i barnehagen. Jeg finner henne som et fint bilde på den frie leken, og det å tilegne seg læring gjennom egen utforskning og estetisk erfaring. I tillegg ser jeg likheter med hvordan Villa Villakulla tilbyr Pippi noen muligheter som hun utnytter med sin kreativitet, opp mot begrepet *affordance* (Gibson, 1979). Med min barndomskoffert erfarte jeg hvordan arkitektur, rom og materialitet har vært faktorer for min egen identitetsskaping og forståelse av verden. Jeg husket tilbake til hvordan jeg som barn brukte rom som en uttrykksform. F.eks. at jeg lagde et skjulested i en sofahytte når jeg var lei meg eller trengte ro, iscenesatte verdener av små leker i bokhyller eller lagde romskip av en pappeske som skapte spennende refleksjoner rundt min plass i verden og universet. Kofferten min ble en måte å uttrykke romlige kvaliteter i min egen barndom. Dette gjorde at jeg ble nysgjerrig på hva som skjer om jeg gir barna mulighet til å uttrykke romlige kvaliteter i

form av et lignende tredimensjonalt kunstfaglig arbeid. Dette ga grunnlaget for masterprosjektet, hvor jeg ønsket å prøve ut denne teknikken med barnehagebarn.

#### **1.1.4 Barnekulturelt prosjekt**

Jeg valgte å prøve dette ved å gjennomføre et barnekulturelt prosjekt gjennom Emne; MKPRO5500 høsten 2020, som også ble en start på mitt masterprosjekt. Dette prosjektet hadde som hensikt å utforske barns perspektiver på rom, barnekultur, min rolle som kunstpedagog og estetiske læreprosesser med barn. Barna begynte under det barnekulturelle prosjektet å forme egne rommodeller som jeg valgte å kalle *barnas barndomsrom*. Jeg utviklet dette prosjektet videre til mitt masterprosjekt, og det ble et tredimensjonalt kunstpedagogisk prosjektarbeid som varte over en lengere periode. Dette hadde som mål å utforske hva barn trekker fram som viktige kvaliteter i rom, ved å arbeide i en prosess som arkitekter. Barna fikk lage disse barndomsrommene, i likhet med min barndomskoffert. Dette gjorde de ved å forme og innrede noen skoer, som ble formet til rommodeller av «verdens beste lekerom». Barna bestemte og innredet, malte, formet og tegnet innholdet i rommene. I tillegg gjennomførte jeg uformelle barnesamtaler rundt rom, barnehage og lek. Vi snakket om barnas egne «barndomsrom» og hvordan de ønsket at rommene i barnehagen skal være tilrettelagt for lek. Jeg hadde fokus på å skape gode rammer for estetiske læreprosesser gjennom å tilrettelegge verkstedsrom for kunstnerisk utfoldelse og dialog. Barndomsrommene ble en inngang for noen barnesamtaler som er sentralt i mitt innsamlede datamateriale. Videre utviklet dette seg til å utforske «verdens beste barnehage» som barna kalte «drømmebarnehagen», der barna uttrykte ønsker for barnehagens innemiljø gjennom tegning og verbal dialog.

### **1.1 Bakgrunn for problemstilling**

Ord som fleksibilitet og åpen, blir ofte brukt om base og sone -barnehager som har blitt vanligere de siste tiårene. Seland skriver; «de nye byggene omtales ofte som 'sone' - 'avdelingsløse' - eller 'baseorganiserte' barnehager. Her får barna gjerne tilhørighet i en gruppe eller en «base» med sitt eget 'baseareal', mens resten av barnehagens areal blir felles for flere grupper» (Seland, 2012, s.116). De tradisjonelle avdelingene med faste rom, barn og ansatte blir ofte erstattet av store barnehager, med baseareal for hver gruppe og store fellesareal hvor flere barnegrupper oppholder seg. Disse er gjerne innredet med mangfold av utstyr, materialer og aktivitetsmuligheter, og skal fremme vennskap på tvers av grupper og større kollegialt fellesskap (Seland, 2011, s.10-11). Jeg ser dette opp mot Evenstad, & Becher sin forskning som har sett på samarbeid mellom arkitekters intensjoner og barnehagepersonalets behov som avgjørende for å kunne utnytte byggene. De har sett på nye sone og basebarnehager, og konkluderer at «åpnere lokaler kan gi personalet bedre muligheter til å endre og tilpasse miljøet i samsvar med barns interesser og behov» (Evenstad &

Becher, 2015, s.2). Seland sier at det er behov for mer forskning på den nye trenden med store basebarnehager og hvordan endringene påvirker ansattes organisering, barnas muligheter for omsorg, vennskap, lek og læring. Og hvordan barna selv får medvirke i utformingen av sitt liv i institusjonen (2011, s.11). Samtidig som denne trenden med store og åpne barnehager fortsetter, er det også kommet forskning på barns behov for skjermede, hemmelige og små rom i barnehagen. I en artikkel av Evenstad & Dahl skriver de om et besøk i en av de aller første basebarnehagene som ble bygget i Norge. De spurte en jente om hennes meninger under dette besøket av basebarnehagen. De skriver slik:

Hva synes du vi skal ta bilder av i denne barnehagen da?» Svaret kom uten betenkningstid: «Kottet!». Og døren til et fullstappet kott med ditt og datt ble åpnet og fotografert. Kottet var det spennende og litt hemmelige og litt forbudte rommet vi ellers ikke ville oppdaget på vår arkitekturtur (Evenstad & Dahl, 2013, s.35).

Dette har inspirert meg til å ville forske på barns perspektiver og interesser knyttet til rom, med sitt blikk på å finne muligheter for lek og utforskning på steder vi voksne kanskje ikke ser.

Jeg mener å se et behov for mer forskning rundt hvordan barnehager burde bygges i fremtiden og hvordan barnehager burde endres for å samsvare til barns behov og interesser i dag. Krogstad skriver at; «Det er et behov for mer forskning på barns bruk, opplevelse og skaping av rom. Utvikling av pedagogiske miljøer, med utgangspunkt i kunnskap om barns skaping av rom, kan med fordel utvikles gjennom interdisiplinære studier, der fag som arkitektur, ulike kunstfag og pedagogikk vil være sentrale bidragsyttere» (Krogstad, 2012, s.109). Rapporter som «Utforminger av barnehager» (Buvik, 2003) eller «Barn og rom» (Amundsen et al., 2007) viser forskning på barns perspektiver eller barns opplevelser av rom i barnehagen. Nyere forskning presenteres blant annet i boken *Barnehagens inne- og utemiljø* (Hansen Sandseter & Storli, 2020). I denne boken blir det presentert et nytt forskningsprosjekt kalt EnCompetence (2020) som har mål om å utvikle barnehagens fysiske miljø, gjennom å undersøke hva barn interagerer med og bruker i miljø for lek og aktivitet. De legger også vekt på at barns medvirkning bør tilegnes mening i bygging av barnehager (Dahl, 2020, s.113). Selv om barns perspektiver og meninger er blitt mye drøftet og synliggjort i ulik forskning jeg har lest, savner jeg en enda større involvering av barn. På bakgrunn av dette ser jeg et behov for at barns stemme kommer tydeligere fram, og en større involvering av barn i selve bygge og planleggingsprosessen av barnehager. Dette mener jeg kan bidra med mer kunnskap om hva et spennende læringsmiljø kan være for barn, og at man da som pedagog lettere kan tilrettelegge ut fra barns medvirkning. I min studie vil jeg se på hva barn vektlegger i det



fysiske miljøet, gjennom at barn får utforske og skape gjennom å gå inn i rollen som arkitekter. Problemstillingen for denne studien er;

*Hvordan kan barn uttrykke sin undring og perspektiver på rom gjennom et kunstpedagogisk prosjektarbeid i barnehagen?*

Jeg har anvendt det barnekulturelle prosjektet jeg gjennomførte høsten 2020 og videreutviklet dette ved å utvikle barndomsrommene, utforske en drømmebarnehage og samtale med barn om rom. De har da utviklet og laget egne *barndomsrom* og *drømmebarnehagecollager* i utforskning av *romlige kvaliteter*. Det vil da si hva barn ser på som romlige kvaliteter, gjennom hvilke tanker, interesser, ønsker og behov barn har for rom. Ordet «kvalitet» kommer opprinnelig fra latin og betyr «egenskap» (Språkrådet, 2021). Jeg ser på *romlige kvaliteter* som begrep for egenskaper og elementer som barna vektlegger betydningen av og som er sentrale for gode fysiske innemiljø. Det omhandler rom og materialer som bidrar til meningsskaping og romforståelse for barn. Seland hevder at:

Noen rom, steder og aktiviteter vil ses som viktige og verdifulle i en pedagogisk sammenheng og dermed bli mye brukt av de ansatte ved planlagte og voksenstyrte pedagogiske aktiviteter. Barna kan derimot ha andre måter å vurdere rommets verdi på ut fra sine behov og ønsker.  
(2012, s. 121)

Jeg støtter meg på denne «verdien» Seland snakker om, og mener dette handler om kvalitet. Jeg vil derfor studere nærmere barns perspektiver og undring rundt rom, og støtter meg på det Buvik beskriver som; «Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom hva voksne og barn vil framheve som viktige kvaliteter ved et bygg» (2003, s.16). I min studie prøver jeg derfor å bli bedre kjent med barns perspektiver og undring rundt viktige kvaliteter i barnehagens innemiljø.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I det følgende skal jeg presentere noen teoretiske perspektiver som jeg støtter meg på i min studie. Jeg kommer til å presentere ulik forskning og teorier knyttet til kunstpedagogikk, det fysiske miljø og grovmotorisk tilrettelegging i barnehagen. Noe av denne teksten kan ha likhet med eksamen i emnene MKBKP4030 og MKASFD4021.

### 2.1 Kunstpedagogikk

Det kunstpedagogisk prosjektarbeid har vært grunnlaget for datainnsamlingen, og jeg skal nå presentere noen perspektiver knyttet til kunstpedagogikk. Mørstad skriver at kunstpedagogikk «har som formål å utbre forståelse av kunst og gjøre den tilgjengelig for flest mulig» (Mørstad, 2020). Angelo sier at kunstpedagogikk er ulik undervisning innen musikk, teater, dans, kunst og håndverk, og at begrepet har blitt brukt for å diskutere yrkes-, utdannings- og forskningspraksiser (2014, s.27). I min studie ser jeg kunstpedagogikk nært knyttet til estetiske læreprosesser, som handler om å tilegne seg kunnskap og erfaringer gjennom kunsthag. Østern, Stavik-Karlsen & Angelo skriver at «Kunstpedagogikk understreker kunstkompetansen som betydningsfull og kunsthag som sentrale i utdanning ... Det oppstår en spenning mellom pedagogikkens ønske om å styre læringen mot et lukket mål, og kunstens uforutsigbarhet og åpenhet» (2013, s.273–274). De ser læring innen kunstneriske prosesser som en veksling mellom utforsking, skaping og betraktning av kunstuttrykk som kan utvikle kunnskap om materialer, uttrykk og metoder. De ser kunsthaglig læring som det å anerkjenne følelsene og det kroppslige som en del av læreprosessen og som viktig for personlig og kulturell erfaring (s.274–275).

Jeg støtter meg på disse teoriene i mitt syn på læring gjennom kunsthaglige prosesser og estetiske erfaringer. Sava (1995) tar utgangspunkt i at kunsthaglig arbeid har læring som mål og hun presenterer ulike transformasjoner. Hun mener denne læreprosessen omhandler det:

å kunne reflektere over og å artikulere personlige erfaringer, følelser og kunnskap, å lytte til og være åpen for andres erfaringer og kunstneriske uttrykk, og å forstå det symbolske og visjonære språket som kunst har ... Gjennom kunstneriske læreprosesser utvikler elevene mentale modeller på i hvert fall to måter: metaforisk gjennom kunstens språk og verbalt gjennom artikulering av begreper (Sava, 1995, Sitert i Østern, Stavik-Karlsen & Angelo 2013, s.29).

Jeg kommer til å støtte meg på denne tanken om at kunst innen en pedagogisk sammenheng bringer med seg ulike måter å tilegne seg kunnskap gjennom erfaring.

### 2.1.1 Estetiske læreprosesser

Braaten presenterer sin studie rundt en oppgave gitt til arkitektstudenter ved NTNU – som ble kalt «invitasjonsrom». Dette var den første individuelle oppgaven studentene fikk på arkitektstudiet og den inneholdt ulike deler. Den var fokusert på kreative skapende prosesser sammen i gruppe og individuelt som en introduksjon til arkitekturfaget og arkitekturhistorien. De fikk arbeide i grupper med et prosjekt de kalte «minnerom», som gikk ut på at hver enkelt student hentet fram et minne av et godt rom. Ut fra dette skulle de skape et rom for å dele eller formidle noe av spesiell personlig betydning. En del gikk ut på å i felleskap male en fargeflate på et fire – fem meter langt ark. Ut fra dette skulle studentene individuelt velge seg et utsnitt fra dette «minnekartet». Studentene brukte dette videre i utviklingen av et rom gjennom primært å tegne skisser og lage skalamodeller. Disse utsnittene fra «minnekartet» skulle henge synlig på arbeidspulten til arkitektstudentene gjennom prosessen. Til slutt gjennomførte de en utstilling med tegninger, tekst og bilde på plansje sammen med skalamodellene (Braaten, 2013, s.41–42). Dette er et eksempel på hvordan man gjennom kunsthaglige prosesser kan utforske arkitekturfaget eller andre fagfelt, og jeg har tatt inspirasjon fra en slik arbeidsprosess i mitt kunstpedagogiske prosjekt med barn. Braaten sier videre: «Meningsopplevelsen er sentral fra begynnelsen av en læreprosess ... i motsetning til den tidligere praksis med «avlæring», er det nettopp studentenes egen erfaringsbakgrunn som er utgangspunktet for prosjekteringsprosessen» (2013, s.37 & 42).

I min studie støtter jeg meg på denne måten å bruke menneskers egne erfaringer inn i en estetisk læreprosess. Dette skriver Jensen også en del om, og hun mener at kunstpedagogikk er svært knyttet til estetisk teori og estetiske læreprosesser i barnehagen. Hun skriver at; «kunstpedagogikken er spesielt opptatt av estetiske erfaringer som praksis. Det gjør elevenes skapende arbeid til det sentrale i læring. Det er gjennom eget skapende arbeid at eleven får erfaringer med og kan utforske fagområdene» (2013, s.52). Estetikk kommer fra det greske ordet *aisthetes* som betyr den kunnskapen man får gjennom sansene, og det å være våken. Det motsatte er *an-sisthetiskos* som på norsk er *anestesi*, og kan bety å være bevisstløs (Ulvik, 2013, s.422). I min studie vektlegger jeg *estetikk* ut fra Sæbøs definisjon som det å erkjenne og forstå gjennom sanse-, og følelsesmessige erfaringer (2010, s.75-76). Dette mener jeg åpner for å se ordet på andre måter enn den mye brukte tradisjonelle definisjonen «læren om det skønne» (Språkrådet, 2020).

Det er mange teorier som har vært med å forme estetikkbegrepet, Dewey er en av bidragsyterne i denne sammenhengen (Bø-Rygg & Eriksen, 2012, 12 & 16). Løvlie definerer erfaring som resultatet, tegnet og belønningen for interaksjonen mellom organisme og omgivelser. Han presenterer også den mimetiske-, den ekspressive- og den transformative teori. I denne

sammenhengen sier han at Hegels grunnleggende idé er at mennesket har et driv i seg selv. Denne prosessen kaller han erfaring (Løvlie, 1990, s. 10-11). Jeg ser estetisk erfaring som sanselige og kunstneriske erfaringer knyttet til det å oppdage og utforske verden gjennom sin kropp og tilstedeværelse. Dewey (1998) ga inspirasjon til utforskende læring gjennom sine pedagogiske visjoner, om læring gjennom å løse problemer, som er blitt videreført i vår tid med en tanke om utforskende læring (Dewey, 1998, sitert i Østern, Stavik-Karlsen & Angelo). Dette mener jeg også kan knyttes opp mot definisjonen på kreativitet som; skapende evne, idérikdom (Språkrådet, 2021) eller som i Hein sin uttalelse «Kreativitet er evnen til at løse problemer, som ikke kan beskrives før de er løst» (Hein, sitert i Moe, 2018, s.129). Østern, Stavik-Karlsen & Angelo hevder at:

I det tredje rommet kombineres kunnskap og opplevelse på en måte som bidrar til kulturell verdiskaping ... Kulturell verdi er her forstått i vid betydning. Det omfatter motiver og meninger som gjør livet verdt å leve, og som har både etiske, emosjonelle og kognitive aspekter (2013, s.279)

Jeg tolker *utforskende læring* som et læringssyn, hvor jeg tenker barn kan bidra til egen læring og forståelse gjennom estetiske erfaringer og prosesser. *ForEst* er en forskningsgruppe for estetiske læreprosesser som beskriver estetiske læreprosesser som et komplekst læringssyn, hvor følelser, kropp, individets og fellesskapets forståelser aktiveres som forutsetninger for læring (Kruse & Birkeland, 2020). Jeg tenker at barna i min studie er i en estetisk læreprosess gjennom det kunstpedagogiske prosjektet, og slik utforsker barna rom som fenomen, ved å bruke hele sin kropp inn i en utforskningsprosess.

May har skrevet boken *Mot til å skape*, og skriver slik; «Medan det moraliska modet består i att rätta till det som är fel, innebär det skapande modet att upptäcka nya former, nya symboler och nya mönster som ett nytt samhälle kan byggas på» (2005, s.22). Jeg tolker May som at mot til å skape kan handle om det å tørre å være i endringsprosesser og utforske nye perspektiver. Noe jeg ser i sammenheng med Dewey (1934) sine teorier rundt estetisk erfaring som noe som er der hele tiden. Dewey mener estetiske erfaringer handler om en prosess som skaper mening, og et viktig poeng er at meningsskaping ikke knyttes isolert til et resultat, men til en hel prosess (Dewey, 1934, sitert i Letnes, 2018, s.70&71). I likhet med Dewey ser også Letnes (2018) estetiske erfaringer som noe som skjer i hele prosesser, og skriver:

Estetisk erfaring handler om å gjennomføre et handlingsforløp med impulser og materiale. I denne prosessen skapes mening, og et viktig poeng er at meningsskapingen ikke knyttes isolert til resultatet eller uttrykket, men til hele prosessen. (2018, s.70-71)

Estetisk erfaring for meg omhandler de erfaringene man tar med seg videre, og kan bruke videre til å gjøre nye erfaringer. Postholm skriver at «i enhver ytring vil det dermed være spor av tidligere ytringer, og ytringen vil dermed også være en kilde til fremtidige ytringer i vårt sosiale rom» (2008). Jeg tolker dette som at tidligere erfaring kan berike nye erfaringer, og som da kan gjøre at menneske da utvikler sin kreativitet ytterligere.

### 2.1.2 Kunstneriske uttrykk

I min studie fokuserer jeg på kunstpedagogikk som metode for skapende arbeid, som da kan bli en inngang til undring og dialog med barna om ulike fenomen. Jeg har både hatt en rolle som forsker, men også som kunstpedagog. Gjennom min posisjon i det kunstpedagogiske feltet ser jeg det relevant å drøfte hvordan kunst kan forstås. Kunst kan sies å være et åpent begrep i likhet med begrepet estetikk (Bø-Rygg & Eriksen, 2012, s.13), men opprinnelig betyr kunst «å kunne» (Språkrådet, 2020). For at det skal kunne være kunst mener Paulsen det må være gjennomtenkt og planlagte uttrykk. Hun sier at kunst er menneskeskapt, og gir uttrykk for følelser, tanker eller ideer (1994, s.40-43). Waterhouse stiller spørsmål om kunst bare trenger å være menneskeskapt, og jeg ser dette som en kritisk stemme til Paulsens tradisjonelle beskrivelser av kunst (Waterhouse, 2017, s.25). Det vanker mange syn og forsøk på definisjoner av kunst, og jeg tenker det ikke nødvendigvis trengs en felles definisjon. Det er heller et behov for å oppleve, erfare og finne ut av det selv, gjennom sin tilstedeværelse i kunstmøter eller prosesser. Derfor ser jeg en verdi ved å ha kunstpedagoger i barnehage og skoler, som kan gi barn muligheter til å møte kunst (Mørkstad, 2020).

Moe er en av de som løfter spørsmålet om hva kunst er, og forholder seg til kunst som noe en profesjonell kunstner har produsert. Han sier at noen mener barn produserer kunst i sine kunstneriske prosesser, og noen bruker barnekunst som begrep (2018, s.84). Paulsen er en annen som har drøftet hva kunst kan være, hun velger å forbeholde kunstverk for de i samfunnet som kaller seg kunstnere og estetiske uttrykk for barn, studenter og andre ikke-kunstnere (Paulsen, 1994, s.40). Jeg tolker det som at kunst er et mye diskutert begrep, og provoserer fram ulike tolkninger og meninger rundt bruk og betydningen av begrepet. I den tidligere *Rammeplan for barnehagen* sto det bla. formulert at barnehagen skal bidra til at barn; «utviklar evna til å bearbeide og kommunisere inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapande verksemd» (Kunnskapsdepartementet 2006, s.38). I den nye Rammeplanen for barnehagen står det:

Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for samhörighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.50).

Jeg kommer til å støtte meg på Rammeplanens (2017) begrepsbruk og har valgt å anvende kunstneriske uttrykk knyttet til barn. Jeg omtaler både barndomsrommene, barnetegninger og bildecollager som *barns kunstneriske uttrykk*.

Omformuleringen fra skapende virksomhet til barns kunstneriske uttrykk i Rammeplanen for barnehagen (2017) har skapt noen reaksjoner. Sæterdal (2018) er en av de som har en bekymring knyttet til Rammeplanens omformulering, og mener om ordet kunst blir brukt om barns estetiske prosesser flytter man fokuset fra prosess til produkt. Moe tar derimot opp viktigheten med å ta eierskap til kunst-begrepet, og at kunst kan omhandle personlige erfaringer, uttrykk for personlighet og sanselig tilnærming til forskjellige fenomen (2018, s.85). Kunst er for meg et komplekst, subjektivt og åpent begrep som det er vanskelig å definere. Likevel støtter jeg meg på Moe som løfter fram viktigheten med å ta eierskap til kunstbegrepet, og jeg mener vi må tørre å bruke kunst mer i en barnlig sammenheng. Jeg opplever at Paulsen på sin side retter seg kritisk mot at barnehage og skole ofte bare er i en prosess med å utforske materialer. Hun hevder at når barna begynner å beherske et materiale går man videre til neste. Paulsen sier slik:

Ved å hoppe slik fra ett materialet til ett annet unngår man selvfølgelig å kjede barna, det er alltid noe nytt som foregår, men på samme tid fratar vi dem muligheten til virkelig å få anledning til å uttrykke noe vesentlig (Paulsen, 2007, s.64)

Haabesland & Vavik presenterer, Trageton's divergente symbolfase av barns tredimensjonale uttrykk som han mener er fra 2-5 års alderen. De skriver slik; «Det er nemlig prosessen og ikke det endelige produktet som barn i denne alderen er interessert i. Derfor har det liten hensikt å lære dem tekniske finesser for å forhindre at det går i stykker ... Trageton foreslår at barna kan kna figurene sine inn i leira igjen» (Trageton, 1977, Sitert i Haabesland & Vavik, 2000, s.193). Jeg oppfatter dette som et begrenset syn på barnas kunstneriske uttrykk som noe verdifullt og nyttig både for barn og voksne.

Det å utforske og møte ulike materialer, teknikker og media er en stor del av den estetiske og kunstneriske -læringsprosessen. Likevel støtter jeg Paulsen (2007) i at vi frarøver barna noe vesentlig om vi ikke lar de bruke kompetansen de utvikler til å uttrykke seg. Paulsens kritiske blikk på det prosessorienterte fokuset mener jeg kan åpen opp for en legalisering av å forske med kunsten og kvaliteten i barns kunstneriske uttrykk. Jeg mener utforsking trenger å tas til et nytt nivå, hvor barna får mulighet til å gjøre erfaringer med det å skape noen konkrete uttrykk. Dette har vært et mål gjennom det kunstpedagogiske prosjektarbeid jeg har gjennomført, ved at de kunstneriske uttrykkene har blitt vektlagt på lik linje med som barnas verbale uttrykk inn i min forskning. Jeg

valgte å utforske fenomenet rom med barna gjennom tredimensjonal utforming ved å ta inspirasjon fra arkitekters arbeidsmetoder. Lindstrand & Selander presenterer ulike didaktiske perspektiver rundt tredimensjonal forming. De skriver; «Men det mest positiva är kanske att arbetsprocessen integrerar teknik och materiallära parallellt med tredimensjonell formutveckling. Det ger en helhet åt lärandet» (Lindstrand & Selander, 2009, s.48). Jeg tolker dette som at tredimensjonal formingsprosess kan gi mange nye kunnskaper, og en helhetlig læring gjennom ulike materialer og teknikker.

### 2.1.3 Barnekultur i et samfunnsperspektiv

En viktig del av mitt masterprosjekt handler om å utforske og bli kjent med barnekulturen hos barna som deltok. Barnekulturforskning har ifølge Løkken (2004) kommet som et resultat av en ny måte å betrakte barn på som vi fikk på midten av 1900-tallet. Det kom studier av barn i et kompetanse, ressurs og mulighets -perspektiv. Det ble fokus på barns egen kultur, og det å prøve å forstå barn mest mulig ut fra deres egne perspektiver og det at barn bidrar inn i sosiale konstruksjoner (2004, s. 19). Barnekulturen kan dermed si noe om den barndommen barn lever i dag, og blir ofte delt opp i tre; kultur *for*, *med* og *av* barn (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016, s.13). Jeg hadde et ønske om å utforske dette begrepets tredeling, og ha et prosjekt som inneholdt flere perspektiver på rom. Jeg ønsket derfor å ha et fokus på å formidle kunst, utvikle produkter med barn, gi barn mulighet til å skape selvstendig og samtale verbalt om rom og sine kunstneriske uttrykk. Wilson & Wilson gjorde en studie hvor de så på hvordan barns uttrykk hadde referanser og tilknytning fra kulturen man lever i, og har kommet opp med betegnelsen «configurational signs» som Postholm & Frisch oversetter til tilpassede tegn (2013, s.32). Jeg synes dette er spennende med tanke på vår populærkulturs påvirkning på barnekulturen, noe som jeg ønsket å utforske i mitt prosjekt. Wilson & Wilson hevder:

Through investigations made over a period of several years, we have noted that the most gifted and the most productive of young people in art drew primarily from images derived from the popular media and from illustrations – this borrowing and working from pre-existing images sometimes began before the age of six ... Young people learn to draw mainly through influence and imitation ... Through no amount of looking at clouds. The children learns to form configurational signs of his own mainly through observation of the configurational-sign-making-behavior of others ... Configurational signs are the core of art; yet throughout our study we were seldom able to trace the sources of images back to schools or more specifically to art classrooms. (Wilson & Wilson, 1977, s.5, 6 & 11)

I studien har de fokusert på tegning, men jeg tolker studien som relevant for flere kunstneriske uttrykksmåter. Jeg synes dette er spennende både med tanke på barnekulturen barna har i

barnehagen, og hvor deres «configurational signs» stammer fra og blir brukt i tilretteleggingen av barnehagens rom. Jeg tenker dette dreier seg om at kunstneriske uttrykk vil kunne ha elementer som sier noe om den kulturen man er en del av. En av de som tidlig satte lys på barnas stemme og plass i samfunnet var Ellen Key, som ga ut boken «Barnets århundrade» i 1900. Hun kjempet spesielt for individets rett til å utvikle seg selv, og kvinner og barns rettigheter (Taube, 2021). Cunningham støtter seg på Keys teorier om at det tjuende århundre kom til å bli barnas århundre i den forstand at barna kom til å ha sunne og friske foreldre som levde kjærlig sammen, og skriver; «av alle samfunnets ressurser er ingen mer verdifulle enn barna» (Cunningham, 1995, s.181). Jeg tror Key var en av de som var med på å forme det moderne barnesynet som kom på slutten av 90-tallet. Dette er James, Prout & Jenks (1998) kjent for å beskrive ved å omtale barn som «human beings» framfor «human becomings». Det moderne barnesynet ser barnet som subjekt; «i stedet for å fokusere på det barn mangler, på det uferdige, noe mindre utviklet osv. så må oppmerksomheten rettes mot barn som deltagere eller aktører i sitt eget liv» (James, Prout & Jenks, 1998, Sitert i Bae, 2007).

Korsvold er en av de som har skrevet om barndommens historie. Hun skriver at barns verdsettingen av barn endret seg fra midten av 1800-tallet fram til 1930-tallet. Barna gikk fra å ha en nytteverdi eller økonomisk verdi, til å bli utestengt eller fritatt fra arbeidslivet og fikk heller en høy emosjonell verdi (2016, s.28). Videre ser hun på hvordan velferdsstaten er med på å forme den moderne barndommen, noe som har ført til flere profesjoner som blant annet helsesøster og barnehagelærere. Hun skriver; «Mødre og fedre har fått nye oppgaver, både i hjem og i arbeidsliv, og store deler av barnas liv finner sted i institusjoner med de profesjonelle som ansvarlige» (2016, s.28). Hun mener barndommen har blitt mer homogen og ser dette i sammenheng med en økende institusjonalisering. Hun sier at det i dag er et sterkere syn på en optimal barndom gjennom fokus på kompetanse og gode miljø for barn. I dette ligger det en økende tillitt til profesjoner, og mistillit til foreldre som man oppfatter ikke har den «rette» kompetansen (s.28, 29 & 185). Videre skriver hun at; «Barnas fritid har ikke bare blitt organisert, den har etter hvert blitt pedagogisert» (2016, s.186). Slik jeg tolker dette er det ikke bare snakk om en sterkere organisering innen utdanning og opplærings - institusjoner, men også av barns fritid. Man kan si at barna tilbringer store deler av sin barndom i pedagogisk organiserte former i dag, noe som jeg ut fra Korsvold (2016) tolker som et resultat av et større fokus på hva som er best for barns utvikling.



Seland beskriver en læringsdiskurs som kan sies å dominere i barnehagen og skolen i dag, med samfunnets overordnede styringer for hva en god barnehage for barn er. Hun mener utviklingen går fra en sosialpedagogisk til en mer skoleforberedende pedagogikk. Tidligere ble barnehagen sett på som et supplement for hjemme med vekt på omsorg, lek og sosial læring. I dag er det et mangfold av rom og utstyr, hvor barna får utforske, eksperimentere, leke og lære ut fra rammeplanens fagområder. Nye og mer spesialiserte rom, som ofte blir kalt «verksteder» og «atelier», bidrar til å skape flere sterkt kodede rom. Dette kan legge føringer for mer synlig pedagogikk med tydeligere krav til ansatte og barn. Det kan også gi muligheter for å lære andre ting, utforske omgivelsene og slik forbedre seg på skolegang og livet generelt. Dette kan på den ene siden kunne løfte barnehagen fra en posisjon som omsorgs- og lekearena eller «barnepass» til en pedagogisk arena med betydning for livs- og utdanningsløp. På den andre siden kan dette føre til en stillhet rundt andre måter å forstå barn og barnehage. Spesielt med tanke på sterkere føringer for å opprettholde læring og utvikling, som da kan føre til mindre fokus og kompetanse på lek, kaos, omsorg og konfliktløsning (Seland, 2012, s.117–125).

## 2.2 Barn og rom

Jeg kaller prosessen barna har vært i for en prosess som arkitekter, hvor barna utforsket rom gjennom det å innta en arkitektrolle gjennom å skape, forme og utforske romlige kvaliteter. Arkitektur kan defineres som; *byggekunst* eller *stedskunst* (Gunnarsjaa, 2001, s.6). Arkitektur kan sies å handle om å ordne og endre omgivelsene slik at de svarer til forskjellige behov (Hvattum, 2015, s.7). Barnehagens arkitektur er i utvikling og formes av stadig nye behov. I rapporten *Utvikling av barnehager – på leting etter barneperspektiv* drøftes nye måter å bygge, rehabilitere og relokalisere barnehager på bakgrunn av barnehagens utvikling. Et økende behov for plasstilbud og flere små barn inn i barnehagen, krever tilpassing av pedagogiske opplegg, praktiske arbeidsmåter og grunnleggende holdninger til hva barnehagen skal være for barn (Buvik, 2003, s.10–11). I rapporten pekes det på at; «Det drives i liten grad forsknings- og utviklingsarbeid på forholdet mellom drift, pedagogikk og fysiske forhold i barnehagene» (Buvik, 2003, s.5)

Det er kommet mange bidragsyttere innen forskning på fagfeltet *barn og rom*. I denne sammenhengen blir ofte Reggio Emilia - pedagogikken nevnt, som har tillagt det fysiske miljøet så stor betydning at de omtaler det som en *tredje pedagog* (Frisch, 2018, s.49). Reggio Emilia kan sies å være en barnehagepedagogisk filosofi med sterke demokratiske verdier, som har opprinnelse i en Italiensk by med samme navn. Den første barnehagesjefen i Reggio Emilia var Loris Malaguzzi som står bak mange av grunntankene og er spesielt kjent for å ha skrevet diktet *Et barn har hundre*

*språk* (Norsk Reggio Emilia Nettverk, 2021). Som jeg nevner innledningsvis ser Seland i likhet med Buvik, at nye behov fører til nye måter å tenke tilrettelegging av barnehagebyggene.

Seland mener at «fleksible barnehager forstås som en måte å implementere Reggio Emilia inn i den norske barnehagekulturen» (2011, s.51). Hun tar også opp enkelte begrensinger som kan ligge i de såkalte Reggioinspirerte barnehagene. Reggiopedagogikken legger ifølge henne liten vekt på fantasilek, gjennom sine sterkt kodede rom og fokus på verksteder og atelierer (2011, s.51-52). Når man har tatt inspirasjon fra Reggio Emilia inn i norske barnehager blir dette en kultur som skal inn i en annen kultur, og jeg ser Reggio Emilia som noe mange norske barnehager har appropriert inn som en praksis. Appropriert kan være det å «gjøre noe til sin eiendom, gjøre noe sitt» (Moe, 2018, s.113). Da tenker jeg på hvordan noe kan være halvveis sitt og halvveis noen andre sitt. Med dette tenker jeg at man har tatt inspirasjon og integrert en pedagogikk, men at det aldri blir helt identisk slik Reggio Emilia utøvdes i Italia. Buvik skriver fram fire ulike barneperspektiv som de vektla i sin studie; det personlige rom, avgrensing, foranderlighet og følelsesmessig tilknytning til rom. De vektlegger spesielt det foranderlige og ikke-ferdige som vesentlig for barns utfoldelse, lek og undersøkelsesmuligheter. De knytter dette opp til et behov innenfor leken, ved det å forandre og sette spor i omgivelsene. Dette handler om at det fysiske rom ikke bare er for pedagogiske aktiviteter, men også preget av det barn definerer og forvalter (Buvik, 2003, s.16–17).

### **2.2.1 En fleksibel barnehage**

Evenstad og Becher har forsket på samarbeid mellom arkitekters intensjoner og barnehagepersonalets behov som avgjørende for å kunne utnytte byggene. De har sett på nye sone og basebarnehager, og konkluderer i sin avhandling at «åpnere lokaler kan gi personalet bedre muligheter til å endre og tilpasse miljøet i samsvar med barns interesser og behov» (Evenstad & Becher, 2015, s.2). Likevel må det sies at base og sone -trenden innen barnehagebygging er omdiskutert. De tar opp problematikken rundt at personalet selv ser på basebarnehager som problematisk og utfordrende i organisering og utformingen av rom. De konkluderer også med at brukernes kompetanse er helt avgjørende for samspillet mellom arkitektur og pedagogikk (Evenstad & Becher, 2015, s.14-17). I Amundsen et al. konkluderes det også med at de ansatte har opplevd overgangen til basedrift som tidvis krevende, og mangel på faste holdepunkter som en frustrerende prosess. Likevel oppveies dette i en opplevelse av en bevisstgjørende, meningsfull og lærerik prosess (2007, s.48). Nordin-Hultman har forsket på fleksible barnehager, og har i sin forskning sammenlignet svenske tradisjonelle og engelske fleksible barnehager. Her har hun sett viktigheten med materiellets evne til å fange oppmerksomheten hos barn og variasjonsgraden av materialer (2004, s.88-90). Becher og Evenstad mener at Nordin-Hultmans forskning viser at barns muligheter

for medvirkning og subjektskaping er større i den åpne og fleksible barnehage. De skriver; «Den svenske og den engelske barnehagen har tolket idéarven etter Fröbel ulikt» (Becher og Evenstad, 2012, s.99). Den svenske barnehagen bar preg av et tradisjonelt hjemmeinspirert miljø, mens engelske barnehager hadde fleksible muligheter. Slik jeg tolker Nordin-Hultmans (2004) studie viste de fleksible barnehagene en klar fordel for barns skaperglede, lek og læring.

Thorbergesen nevner at de mangfoldige behovene som skal dekkes i barnehagen i dag, gjør at det kreves fleksible løsninger. Rommene må være åpne for nye muligheter, kunne omformes og endre estetisk karakter (2007, s.25) Jeg ser dermed samsvar på tvers av forskning i forhold til verdien av fleksible, endringsdyktige og materialrike fysiske miljø i barnehagen (Seland, 2011; Evenstad og Becher, 2015; Thorbergesen, 2007; Nordin Hultman, 2004). Dette kan oppmuntre til varierte lekemuligheter i barnehagen og dette knytter Sando (2020) opp mot barns trivsel. Kirkeby (2006) finner i sin forskning at barn trives bedre i rom der de kan sette sitt personlige preg, ommøblere og endre miljøet og skape avgrensninger rundt sin lek (Krikeby, 2006, sitert i Evenstad & Brennhovd, 2020, s.50). Det er mye som tyder på at fleksible barnehager er godt faglig begrunnet ut fra barnas beste for lek- og læringsmuligheter. Det er følge doktorgradsavhandlingen til Seland også en samfunnspolitisk side ved valg av disse byggene med sin effektivitet, bemanning og brukervennlighet. Krav til bemanning og vikarer i barnehagen gjør at organiseringen i fleksible barnehager kan virke økonomisk effektivt. Seland belyser også fleksibilitet i denne sammenhengen kritisk, ved at barnehager kan spare inn på bemanning fordi personalet i store areal kan holde oversikt over et større antall barn. Seland hevder at: «slik knyttes fleksibilitet sammen med kvalitet, skal en barnehage ha god kvalitet, må den være fleksibel og brukervennlig» (2009, s.41).

Det er derimot også mye forskning som indikerer at basebarnehager kan virke negativt inn på barns psykologiske og sosiale utvikling. Dette har kommet fram gjennom blant annet forskningsprosjektet *Tidlig trygg i Trondheim*. Prosjektleder er Lars Wichstrøm og prosjektet har ført til flere publikasjoner rundt barnas helse. Ved at de har fulgt barn over 10 år kan prosjektet sies å være unikt i internasjonal sammenheng. Blant funnene fant de at barn som hadde gått i basebarnehager hadde flere konflikter med lærere etter skolestart, og de så at små barnegrupper kunne fungere forebyggende for atferdsproblemer (NTNU – kunnskap for en bedre verden, 2021). Base- og sonebarnehagene har også blitt satt på prøve når samfunnet det siste året har stått overfor en pandemi. Med base- og sonebarnehager sin dominans av åpne, store og fleksible rom med mange aktører, er ikke disse byggene bygget for en pandemi hvor man er nødt til å holde mer avstand. Likevel er det noen foreldre som uttrykker sine positive opplevelser med barnehagen under koronapandemien. Isaksen & Hammer mener at basedriften er fint for kommunen, med tanke på

kostnadseffektiv utnyttelse av personalressursene, men at de påfører barna mer stress og uforutsigbar hverdag. De opplever mange positive faktorer med koronabarnehagen og deres erfaring er at de ansatte og barna er mer fornøyd når tiltakene har tvunget de til å innføre mer forutsigbarhet, mer utetid og mindre grupper (Isaksen & Hammer, 2020).

### 2.2.2 Arkitektur

Jeg støtter meg på Seland's syn på at arkitektur og innredning er koder som kan leses og forstås. Kodede rom er ifølge Seland, at rom i større eller mindre grad legger føringer og krav til hvilken oppførsel eller handlinger som skal skje i ulike rom (Seland, 2011, s.48). Innemiljøet kan dermed være med på å styre de handlingene som er forventet og som vi ser for oss er mulig på forskjellige steder. Rom kan både muliggjøre og begrense handlinger, og en analyse av barnehagens rom vil kunne gi oss kunnskap om samfunnets forståelse av hva en barnehage og en institusjonsbarndom skal være i dag. Hun stiller spørsmål om alle barn går inn i de diskursive posisjonene som vi skaper, eller om barn yter motstand og handler på tvers av våre ideer om hva et barn er og en barnehage skal være. En måte å få kunnskap om disse spørsmålene på, er å lytte til barn og hvordan de handler med barnehagens ulike rom og aktiviteter (Seland, 2012, s.118–120). I min studie har jeg prøvd å vektlegge barns stemmer inn i en arkitektonisk sammenheng, og belyse barnas perspektiver på rom gjennom dialog og skapende prosesser sammen med barn.

Evenstad & Dahl fikk meg til å reflektere rundt et mulig større behov for barnlig innflytelse når det gjelder bygg som skal være tilrettelagt for barn. I artikkelen presenterer de pedagogers evaluering av en av Norges første basebarnehager. Basebarnehagen hadde store åpne flater, og blant annet et spesielt halvklimalisert rom som de kalte «glassgaten». Slik jeg tolker det hadde arkitektene klare tanker om hvilke funksjoner dette rommet kunne ha, men i realiteten ble rommet brukt mest til oppbevaringsplass eller gjennomgang. Pedagogene opplevde rommet som enten for kaldt eller for varmt, og de slet derfor med å bruke det. Arkitektene på sin side hadde klare intensjoner i bruk av dette rommet som for eksempel å sette opp lavo, ha vannlek eller andre aktiviteter som oftest gjennomføres ute (Evenstad & Dahl, 2013, s.34–36). Et aspekt med denne studien var at arkitektene og pedagogene har ulik kompetanse og kunne hatt nytte av en tettere dialog i gjennomføringen og planleggingen av rommets funksjon. Et annet aspekt mener jeg er barnas tanker omkring dette rommet, og om deres perspektiver hadde vært nyttig i tilrettelegging av dette rommet.

EnCompetence (2020) er en studie som har forsket på effekten av fysiske endringer i åtte barnehager. Hansen Sandseter beskriver prosjektet som interdisiplinært ved at forskere og fagfolk fra ulike fagområder har samarbeidet. Både de som planlegger, utvikler og endrer barnehager, som barnehagelærere, arkitekter og landskapsarkitekter. De presenterer perspektiver rundt arkitekter og

pedagogers ulike kompetanse som kan berike hverandre, hvor arkitekten kan bidra som hjelp med problemløsning i etablerte praksiser som finnes ute i barnehager. Gjennom studien fant de at små endringer kan utgjøre stor forskjell, men at endringer bør baseres på analyser av hvorfor noe må endres, noe arkitektene trakk fram som vesentlig (Hansen Sandseter, 2020, s.17–35). Dahl skriver om samme prosjekt slik; «Gode resultater er avhengig av tett samarbeid mellom arkitekt og personalet. Endringene i barnehagene i prosjektet ble planlagt og gjennomført i slike prosesser. I endringsprosesser bør det i tillegg gis rom for barns medvirkning i prosessene» (Dahl, 2020, s.113).

### 2.2.3 Barns medvirkning

Dahl (2020) trekker altså fram barns medvirkning som en del av bygge, planleggings og endringsprosesser i barnehagen. Barns rett til medvirkning er beskrevet i Lov om barnehager hvor det bla. står at; Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2005, §3). Jeg ser også barns rett til medvirkning nært knyttet til barns rett til ytringsfrihet som er nedfelt i FN's Barnekonvensjon. Det står skrevet slik:

Denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. (FN'S Barnekonvensjon, 1989, s.13)

Eide og Winger gjorde en studie som viser at de yngste barna ofte løper eller går rundt som tomt tidsfordriv i store rom. De mener medvirkning handler både om å bli sett, delta og erfare gruppetilhørighet. Store areal er ikke nok i seg selv, men utstyr, fleksibel organisering og et reflektert personale er også vesentlig (Eide & Winger, 2018, sitert i Jansen, 2019, s.112). Wolf mener rike og frodige lekemiljøer med varierte oppfordringer og muligheter, vil være inspirerende lekemiljø i seg selv, og kan fremme den spontane barneinitierte leken (2017, s.73). Hun mener det er «viktig at personalet søker etter barns perspektiver og forsøker å ta barns uttrykk og oppfatninger i betraktning og på alvor i planleggingen og tilretteleggingen av pedagogiske miljøer» (s.72).

I denne sammenhengen ser jeg likheter med forskningsprosjektet EnCompetence (2020) som også har forsket på sammenhengen mellom det fysiske miljøet, barns trivsel og fysiske aktivitet. De fant spesielt en faktor som spilte negativt inn på barns trivsel, nemlig bord i voksenhøyde. Noe som ofte kan assosieres med områder hvor man forventer ro, hvor materialer er utilgjengelige eller aktivitetene er voksenstyrte. På den andre siden var spesialrom tilrettelagt for fysisk aktivitet en faktor som ble trukket fram som utelukkende positiv for trivsel (Sando, 2020, s.42). Videre trekker

Sando likhetstrekk ved barns trivsel og lek, og trekker fram positive sammenhenger mellom naturområder og barns trivsel. Dette mener de kan skyldes områder hvor man har stor tilgang til løsmaterialer og varierte muligheter for lek (2020, s.43). Videre skriver han; «Lek og trivsel henger sammen, og i hvilken grad et miljø inviterer til lek, kan påvirke barnets trivsel» (s.43).

Sandvik sier at medvirkning kan handle om at de voksne ser hva slags aktiviteter som ser ut til å gi mening for barna, og at personalet planlegger virksomheten etter dette. Likevel er det viktig at de voksne ikke bare slår seg til ro med hva barna ser ut til å ville, men utfordrer og inspirerer til nye aktiviteter og muligheter (Sandvik, 2006, s.20-21). Personalet har dermed et ansvar for å fange opp hva som rører seg i barnegruppen og barnets ønsker for innemiljøet sett ut fra barns medvirkning. Seland finner i sin studie at «Barn vil kunne ønske å medvirke og skape mening gjennom å organisere sin egen lek og andre typer aktiviteter som ikke anerkjennes av den dominerende læringsdiskursen» (2012, s.126).

#### **2.2.4 Barns egne rom**

Samtidig som denne trenden med store, fleksible og åpne barnehager fortsetter, er det også kommet forskning rundt barns behov for skjermede, hemmelige og små rom i barnehagen. Jenten som Evenstad & Dahl (2013) beskrev under sin arkitektur synes jeg er en fin inngang til barns mulige perspektiver og interesser på rom. Barn kan ofte finne muligheter for lek og utforskning på steder vi voksne ikke ser, og de har kanskje andre tanker om rom og hva som er estetisk gode rom for dem. Krogstad har i en artikkel skrevet om barns bruk av rom og analysert Svein Nyhus sin bildebok *Verden har ingen hjørner*. Krogstad skriver om:

Viktor, som betrakter verden fra sin posisjon inne i en pappkartong. Pappesken gir han en posisjon eller et utkikkspunkt å betrakte omgivelsene fra. Han undrer seg og reflekterer over fenomener i naturen, og sin egen kropp. Han bruker det personlige rommet for å forstå sin plass i den store verden og i universet, og sin rolle og posisjon i de sosiale relasjonene i familien. (2017, s. 67)

For meg ga dette en god beskrivelse av hva jeg selv tenker kan være en estetisk erfaring. Jeg ser på utforming av og utfoldelse i rom som en egen måte å uttrykke seg på og skape tilhørighet. Viktor bruker pappesken som en trygg base når han er usikker, og gjemmer seg bort når han trenger ro. Han kan også bruke pappesken som båt, eller romskip om han vil utforske de store spørsmålene om sin plass i verden (Nyhus, 2002). Jeg velger å bruke dette eksemplet for å synliggjøre estetiske erfaringer, slik Bale skriver det; «Erfaring vil si høynet vitalitet, som betyr aktiv og våken samhandling med verden (2009, s.17). Kjær presenterer teori om estetisk opplevelse som et umiddelbart resultat av vårt møte med et estetisk materiale, og estetisk erfaring som kan være

resultatet av bearbeiding av en slik estetisk opplevelse (2018, s.24). Jeg mener barn kan bruke rom som egne uttrykksformer for sine behov for sansing, utfoldelse, undring og uttrykk. Krogstad knytter i sin artikkel barns personlige og avgrensede rom opp mot Moore (2014) som mener at barns bruk av egne hemmelige rom kan ses som en slags motstand mot voksnes styring og kontroll, og at vi trenger mer innsikt og respekt for barns tilknytning til disse stendene (Krogstad, 2017, s.68). Moore sier det slik; «A child's 'secret place' is not only perceived as private and adultfree, but is uniquely constructed by children themselves» (Moore, 2014). Jeg tolker dette som at barna uttrykker en motstand, noe som Øksnes & Samuelsson mener kan forstås som uttrykk mot voksnes kontroll, regler, krav eller forventning. Dette knytter de til et ønske om rettferdighet og demokrati i barnehagen (2017, s.12–14). Jeg finner det viktig at barn får uttrykke motstand, jeg tenker dette handler om likeverd overfor barn. Videre skriver Krogstad at; «Når barn selv forteller om sine steder og rom i barnehagen, kommer det fram at barn tiltrekkes av «hemmelige» steder, unndratt de voksnes blikk» (2013, s.106). Tidligere nevner jeg både Seland (2012) og Buvik (2003) som har vektlagt betydningen av at barn får forme sin egen lek gjennom skjermede og avgrensede rom, og er noe som barn tilegner verdi og kvalitet i rom. Amundsen et al. hever at:

Barnets "skjulte" topologi kan være en viktig inspirasjonsfaktor og ledetråd i planleggingen av basebarnehagens romlige og fysiske miljø. Bygningens fysiske konsept bør inneholde skjermede steder, og muligheter for barnet til å skape sine egne rom ... Variasjon i rommenes størrelser og form stimulerer barnets lek og stedsskapende evne. (2007, s.46 & 49)

Krogstad sier at topologi opprinnelig betyr «stedslære», jeg tolker barns topologi som måten barn bruker eller opplever steder, gjennom relasjoner med ulike komponenter i rom (Krogstad, 2012, s.79 & 89). En annen som nevner ordet topologi er Trageton som presenterer ulike rombegrep, og snakker blant annet om euklidske, projektive, sensorisk/motoriske og topologiske -romforståelse. Jeg tolker det Euklidske rommet som den matematiske romforståelsen med rette linjer og tall, og det topologiske rommet som den mer opplevde, indre og subjektive -romforståelsen (1977, s. 48 & 226). På bakgrunn av forskningsprosjektet *Barn og rom* (Amundsen et al., 2007) forteller Krogstad at de gikk noen gåturer hvor barna fortalte om ulike steder i barnehagen. Han sier at dette «satte oss på sporet av hvilke egenskaper ved det fysiske miljøet som barn oppsøker og tar i bruk» (Krogstad, 2012, s.78). Denne forskningen på barnlig topologi, ser jeg i likhet med min definisjon av romlige kvaliteter, og da relevant for min studie.

En annen som har sett på barns bruk av ulike rom er Nordtømme, som i sin doktoravhandling ser på lekemuligheter, og materialitet som har betydning for barns lek. Hun har sett på hvordan barn bruker rom og hvordan rommene settets i samspill av barna i lek, stemminger og bidrag i deres

danningsprosess. Hun skriver; «Å gjøre rom, *doing space*, er hvordan barn griper rommet gjennom sin kroppslighet og bevegelse» (Nordtømmes, 2016, s.138-140). Jeg ser dette begrepet som nært knyttet til hvordan barn skaper uttrykk og lek gjennom rommet som en egen uttrykksform. Nordtømme bruker *hovedrommet*, *mellomrommet* og *bakrommet* i sin doktorgradsavhandling. Enkelt forklart kan man si at hovedrommet er et konkret rom, barnas avdeling eller grupperom. Mellomrommet er et sanselig og opplevd rom, som barns skaper og konstruerer selv. De er ikke fysiske, men erfares og oppleves av de barna det gjelder. Bakrommet er et slags mellomrom, men er lukket og skjult for innsyn. Dette er rom for tilbaketrekning og ro, og bort fra kontrollerende og vurderende blikk (2015, s.2-4). Jeg tolker hennes bruk av mellomrom, som relevant for å forstå barns tilknytning til sine fysiske og mentale rom i barnehagen, og da fantasien i møte med verden. Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann bruker på sin side begrepet *mulighetsfelt* for å beskrive kombinasjonen av selve det fysiske rommet og hvordan det brukes av pedagoger. De finner i sitt empiriske materiale at barn er opptatt av forvandlingsmuligheter i rom og den tiden de får disponere selv som er i frilek eller friminutter i skolen (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005, s.48). Krogstad skriver at «det dobbelte behov for skjerming og kontakt med omgivelsene er også dokumentert som viktige egenskaper ved barns skapning av rom i barnehagen» (2013, s.105). Med tanke på forskning rundt barns skaping av rom, finner jeg det nærliggende å trekke fram Gibson (1979) sitt begrep; *affordance*, som Fredriksen beskriver som hvordan ulike materialer innbyr til ulike muligheter for barn, og sier at det er repertoaret av muligheter et objekt eller materiale byr på med sin spesielle form, størrelse eller tyngde (2013, s.26). Jeg forstår barnlig topologi, mellomrom, mulighetsfelt og affordances som viktige begrep i veien til å forstå hvordan barn forstår rom og hva de vektlegger som romlige kvaliteter i det fysiske miljøet.

### 2.2.5 Lekverden

Hvordan barna bruker rom mener jeg kan si noe om hvilke behov de har. Jeg ser barns bruk av hemmelige og skjulte rom nært knyttet til barns bruk av rom som uttrykksform. Dette ser jeg som en formingsprosess av rom ut fra barns premisser, gjennom mentale og indre bilder som kommer til uttrykk gjennom utfoldelse av materialer og rom. Krogstad nevner at barns byggekunst ikke er bygget for evigheten, men en glede over å kunne bygge og innta sine egne byggverk. Han skriver at barn trenger skjermede soner og steder for å kunne leke uforstyrret, fordype seg og filosofere ut fra egne premisser. Barna trenger varierte lekeplasser, og en pedagogisk kultur hvor steder og byggematerialer er tilgjengelig for barn (Krogstad, 2013, s.108–109). Ulike materialer og en materialrikdom er noe barna i min studie har trukket fram som en romlig kvalitet. Becher og Evenstad definerer materialitet som; «betegner alt det materielle som omgir mennesket. I barnehagen kan det være bord, stoler, utkleddingstøy, leker, utforming av rom, møblering, kroker



og korridorer. Det kan være bygninger, vegger, dører, vinduer, gulv» (Becher & Evenstad, 2018). I min oppgave vil materialitet være de materialene barna trekker fram gjennom sine ønsker for barnehagebygget. Trageton skriver at; «Barn behøver inte leksaker, men saker att leka med!» (2007, s.98). I studien min har barna laget barndomsrom og collager hvor de trekker fram materialer, tema og innredning som jeg tolker som noe barn vektlegger som materielle kvaliteter.

Lindqvist er en av de som har brukt dramafaget inn i pedagogisk tilrettelegging for lek, og har introdusert begrepet; *Lekverdener*. Hun beskriver dette som en felles fiksjonsverden for voksne og barn (1997, s.92). Ut fra Vygotskys (1981) tanker om at lekens indre og ytre handling som uatskillelig, mener Lindqvist at leken har en estetisk form ved at følelser påvirker dens forløp (Lindqvist, 1997, s.76–79). I min studie forteller barna meg hvilke tilbud de mener barnehagen burde ha for lek. Lindqvists lekverdener ser jeg som en metode man kan anvende for å tilrettelegge pedagogiske miljøer med utgangspunkt i tema og aktiviteter som rører seg i barnekulturen. Jeg velger i likhet med funnene fra forskningsprosjektet EnCompetence (Sando, 2020) og se lek og trivsel som faktorer som påvirker hverandre. Når barna uttrykker hva de ønsker å ha av lekemuligheter i barnehagen, tenker jeg dette også sier noe om hvordan vi kan øke trivsel og lek i tidlig barndom. Øksnes & Sundsdal snakker om den såkalte «fremskrittretorikken», som dreier seg om at lek anerkjennes kun for sin betydning for barns læring og utvikling. Det er en voksenstyring av lek i retning som voksne tenker er god for barnet altså at leken bidrar til en eller annen form for læring (2018, s.68). Jeg stiller meg kritisk til denne «fremskrittretorikken». Jeg mener det ligger læring i alle erfaringer, men i min studie har det vært vesentlig å vektlegge lekens egenverdi for barn. Jeg ser ikke lek først og fremst som et mål om læring for barn, men som del av barns væren i verden.

## 2.3 Grovmotorisk tilrettelegging

I Rammeplan for barnehagen står det at «Barnehagen skal være en arena for daglig fysisk aktivitet og fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling . . . Barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11 & 44). Det fysiske miljøet er tillagt viktighet for den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Hansen Sandseter skriver; «kvaliteter og egenskaper i lekemiljøet inviterer og inspirerer barn til visse typer lek» (2020, s.19). Ut ifra dette tolker jeg at det fysiske læringsmiljøet enten kan berike eller begrense muligheter barna har. Barnehagen skal fremme barns muligheter for fysisk aktivitet og grovmotorisk utvikling. Noe jeg ser nært knyttet til det som står i Barnehageloven: «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter» (2005, §2). Jeg opplever at barnehagen

skal være en arena for lek og utfoldelse, og jeg ser kroppslighet i barnehagen som noe som kan virke helsefremmende gjennom at barn kan være fysisk aktive. Moser tematiserer kroppslighet fra både en egenverdi og nytteverdi og retter oppmerksomheten mot hvordan man best mulig kan ivareta kroppslighet i barnehagen gjennom pedagogers tilrettelegging. Han snakker mye om egenverdien av bevegelse og kropp, at menneske er skapt til å være i bevegelse, og det å undervurdere eller begrense kroppslighet hos mennesker er nærmest naturstridig (Moser, 2013, s.34). Løkken er en av bidragsyterne i forskning rundt kroppslighet i barnehagen, med sine fenomenologiske perspektiver på barnekultur og barns kroppslige tilstedeværelse i verden. Hun ser det fenomenologiske nært beslektet med det estetiske (Løkken, 2013, 31–32). Løkken mener at lek rundt store elementer som skumgummiklosser, puter og matter inviterer flere barn til å leke kroppslig sammen, med sin enkle struktur som gjør at barna lett kan delta. Dette kan bidra til at barna lærer hvilke lekemuligheter som finnes i det fysiske miljøet og kan fremme samspill (Løkken, 2004, sitert i Hansen Sandseter & Storli, 2020, s.70). Det er mye teori som støtter opp om boltrelek som helsefremmende og viktige kilder for barns motoriske utvikling (Sando & Mehus; 2019, EnCompetence; 2020). Likevel savner jeg mer forskning rundt barnets egne tanker rundt grovmotorisk lekeområder i barnehagen. Fjortøft har gjennomført forskning rundt barnas påvirkning av landskapsområder tilrettelagt for grovmotorisk utvikling. Hun skriver slik; “When provided with a natural landscape in which to play, children showed a statistically significant increase in motor fitness” (Fjortøft, 2000, s.21). I hennes studie var ett av funnene at barn som lekte på naturområder mestret mer krevende oppgaver enn de barna som lekte på tradisjonelle lekeområder. Dette tolker Fjortøft som at funnene indikerer at landskapsfunksjoner påvirker fysisk aktivitet og motorisk utvikling hos barna (s.38–39). Jeg mener dette også kan relateres til barnehagens innemiljø, med ulike funksjoner og kvaliteter som ligger i lekemiljøet.

### **2.3.1 Tumblelek**

I en studie gjort av Sando & Mehus forsket de på arealer som er tilrettelagt for tumblelek og lekeslåsning. Studien konkluderte slik; “The results indicate that targeting children’s possibilities for functional play may be beneficial from a health promotion standpoint.” (Sando & Mehus, 2019, s.1). De konkluderer med at boltrelek kan ha en helsefremmende effekt siden det fremmer fysisk aktivitet, men et annet aspekt med denne studien var at barna selv valgte områder hvor de fikk leke kroppslig om de hadde tilgang til dette (Sando & Mehus, 2019, s.10). Noen som også er forsket på gjennom prosjektet EnCompetence (2020) som er en studie bestående av åtte barnehager. Det var bare en av åtte barnehager som hadde områder tilrettelagt for grovmotorisk og kroppslig lek inne. De observerte relativt lite funksjonell lek, dette begreper ser jeg synonymt med kroppslig og ofte litt vilter form for lek. De observerte lavt nivå av fysisk aktivitet inne i de fleste barnehagene som

deltok i prosjektet, som ble bakgrunnen for å tilrettelegge områder for å fremme kroppslig og grovmotorisk lek. De fant i likhet med Sando & Mehus at barna verdsatte å ha tilgang til innemiljø hvor de får utløp for sin naturlige bevegelsestrang, og at barna kan bli tryggere på sin egen kropp gjennom lek i slike områder. I tillegg fant de i motsetning til Sando & Mehus at det var en kjønnsdominans i områder tilrettelagt for grovmotorisk lek ved at 68% av barna som oppholdte seg i områdene over tid var gutter (Storli, 2020, s.67-77).

### 2.3.2 Grovmotorikk

I min oppgave har jeg valgt å anvende begrepet *grovmotoriske materialer* som materialer som utfordrer til fysisk og kroppslig lek eller aktivitet. I ordboken finner man denne definisjonen av begrepet motorikk; bevegelsesmåte; læren om (kropp)s bevegelsene; fellesbetegnelse på alle bevegelsesfunksjoner (språkrådet, 2020). Moser beskriver motorikk som en del av det overordnede ordet kroppslighet som innebefatter bevegelse, kropp, sansing og persepsjon i et helhetlig perspektiv. Han definerer motorikk som ulike prosesser og funksjoner som har med styring og kontroll av kroppsholdning og bevegelser å gjøre. Grovmotorikk sikter til styring og kontroll av bevegelser som enten innbefatter hele kroppen eller store muskelgrupper som på sin side medfører relativt store bevegelser. Begrepet brukes ofte i forbindelse med den tidlige utviklingen når barna prøver å bevege seg i rommet gjennom krabbe, åle, rulle eller når barna skal lærer seg å gå (Moser, 2013, 127 & s.136). Jeg forstår grovmotorikk som aktivitet og lek som inneholder store bevegelser og hvor barna bruker store deler av kroppen sin. I motsetning til finmotorikk som omhandler små eller få muskelgrupper med fokus på presisjon (Moser, 2013, s.136). Jeg opplever motorikk som et ferdighetsorientert begrep, ved at det handler om å mestre visse fysiske bevegelser. Likevel har jeg i min studie et fokus på egenverdien som grovmotorisk stimulering kan gi barn.

Utdanningsdirketoratet ga *Kunnskapssenter for utdanning* i oppgave å undersøke hvilke former for fysisk aktivitet som har positiv effekt på ungdomsskoleelever. I en rapport i forbindelse med dette står det innledningsvis:

Barn og unge sitter mer i ro og beveger seg mindre enn de gjorde før. På verdensbasis anslår man at 80 % av de unge ikke får tilstrekkelig moderat til hard fysisk aktivitet. Stadig mer forskning viser at dette er negativt, både for opplevelsen av livsmestring, for folkehelsen, samfunnsøkonomisk og for samfunnsutviklingen mer generelt. (Lillejord et al., 2016, s.3).

Rapporten viser at flere studier som har undersøkt betydningen av fysisk aktivitet har hatt positiv innvirkning på elevatferd, resultater og hvordan aktiviteter i friminutter virker inn på de sosiale relasjoner. Det blir gjort konklusjoner om at lærerstyrte pauser med fysisk aktivitet i klasserommet ser ut til å være en lovende strategi for å øke elevenes oppmerksomhet og

forbedre deres konsentrasjon (2016, s.4). Slik jeg tolker denne rapporten var ikke målet å øke antall kroppsøvingstimer, men prioritering av undervisningsmetodikk. Jeg ser dette opp mot Mosers teorier om kroppslighet ut fra den fylogenetiske og ontogenetiske -utviklingen som jeg tolker som utvikling av mennesket som art og den individuelle utviklingen (Moser, 2013, s.31). Jeg ser likheter med Merleau Pontys teorier om kroppsfenomenologi og kroppen som anker i verden, at uten den er det ikke mulig å være i verden (Merleau-Ponty, 1962, s.144). Mennesket har sett ut fra disse teoriene grunnleggende behov for aktivitet og bevegelse.

### 2.3.3 Lek med store gjenstander

Barna har et behov for fysisk aktivitet og det å være kroppslig, noe som barna også må få utløpt for i barnehagen. I Seland's studie presenteres det et dramarom som flere ansatte og barn uttalte som det mest populære rommet i barnehagen. Hun skriver slik;

Barna kan derimot ha andre måter å vurdere rommets verdi på ut fra sine behov og ønsker. Barnehagens «herjerom» vil kunne være et eksempel på et rom som mange barn setter stor pris på, men som en del ansatte vil finne mer krevende ... Ved å undersøke hvordan barn og ansatte forteller om og handler i ulike rom, vil vi kunne få innsikt i hvilke aktiviteter og steder som er viktige og verdifulle fra ulike perspektiver (2012, s. 121).

Lars 5 år uttaler «Men vet du hva? Det artigste rommet er Drama», mens en ansatt kommenterer rommet som «For det som er hensikten med dramarommet, det viser seg at det blir jo ikke brukt som det er tenkt» (2012, s.122). Seland observerte kaoslignende lek med hopping, klatring, snurring, løping, store og raske bevegelser, med mye lyd, strålende ansikt, smil og latter i dette rommet. Dette populære rommet for barn, hadde muligheter for «herjing». Hun observerte også at barna laget egne rom i rommet med puter og var skjermet fra voksnes blikk. Dette rommet var også dominert av barns egen organisering av lek. Hun sier at det som karakteriserte de mest populære områdene i denne barnehagen var svakt kodete, store i utstrekning, mulig for barn å bevege seg rundt og forflytte seg bort fra voksnes blikk. De mindre populære rommene var de sterkt kodete, små rom, som var rom hvor de ansatte fikk mer framtrædende roller (Seland, 2012, 122–123). Hun sier det slik «Disse rommene var kodet for aktiviteter for utforskning og eksperimentering og i mindre grad for ulike former for sosial fantasi- eller rollelek og grovmototriske utfordringer» (s.123).

### 3.0 Metode

I det følgende kapittelet skal jeg presentere min forskningstilnærming, metodiske valg, mine roller og etiske vurderinger. Noe av denne teksten kan ha likhet med eksamen i emnene MKVFM4000 og MKASFD4021.

Dette masterprosjektet søker ny kunnskap om barns erfaringer og tanker rundt romlige kvaliteter og estetiske prosesser i en barnehage. For å gjennomføre en slik studie har jeg da måttet prøve å ta barnas perspektiver gjennom å finne ut hvilke meninger og opplevelser de har med rom som fenomen. Datamaterialet mitt har blitt til i den estetiske læreprosessen gjennom deltagende observasjon, barnesamtaler, kunstneriske uttrykk i form av de fysiske barndomsrommene, drømmebarnehage-skissene og plakater laget av barn (se vedlegg 4 & 6). Jeg har valgt å vektlegge barns subjektive opplevelser og erfaringer, og dermed kan dette kalles en samfunnsvitenskapelig kvalitativ studie. Dette innebærer forskning på kommuniserende og tolkende mennesker, og når dette skal utforskes kan man benytte et mangfold av framgangsmåter og metoder (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s.31). Jeg har brukt fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærminger, med inspirasjon fra mosaic approach, med barn som aktive deltakere i forskningsprosessen. Postholm og Jacobsen sier at kjennetegnet på et forskningsprosjekt er at det skal frembringe gyldig kunnskap som er relevant og gyldig for flere enn bare seg selv. Dette kalles for intersubjektivitet, og er noe jeg har som mål for min studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s.15). Jeg håper at mitt masterprosjekt kan være relevant for flere mennesker, gjennom funn, refleksjoner og gjennomføring. Jeg har ikke prøvd å finne eksakte sannheter, men heller belyse barns erfaringer og refleksjoner rundt enkelte fenomen.

#### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitativ forskning har som mål å tolke og forstå de menneskelige erfaringers kvalitet (Birkmann & Tanggaard, 2012, s.11). Repstad skriver det slik «Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener» (Repstad, 2007, s.16). Min kvalitative studie har fokusert på mennesket i samhandling med omgivelsene, hvor jeg prøver å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 18-24). Kjennetegn ved en kvalitativ studie er at man går nært og dypt på sosiale fenomen, skaffer mye kunnskap om få enheter, har en fleksibel prosess og nærhet til kilden. En kvalitativ forsker undersøker kompleksiteten og mangfold av sosialt liv, til forskjell fra kvantitativ forskning som er basert på en større distanse mellom forsker og deltakere, og fokusere mer på antall og målbare resultater gjennom strukturert observasjon og spørreskjema (Thagaard, 2018, s.15-17). I denne kvalitative studien har jeg ønske om å forstå barns opplevelser og meninger knyttet til rom og materialer i barnehagen. Jeg har gjennomført barnesamtaler,

observasjoner og estetiske skapende prosesser med en barnegruppe bestående av 12 barn i alderen fem til seks år.

### 3.1.1 Induktiv og deduktiv tilnærming

Dalen skriver at bearbeidings, tolknings og analyseprosessen starter ganske tidlig i et kvalitativt forskningsprosjekt, og de ulike fasene påvirker hverandre under prosessen (Dalen, 2011, s.24). Min forskningsprosess har vært en dynamisk prosess hvor de ulike delene har påvirket hverandre, ved at jeg har arbeidet med ulike deler av datamaterialet samtidig. Jeg hadde stort datamateriale bestående av mange modaliteter som både barnesamtaler, fotografier, tredimensjonale rommodeller og barnetegninger. Dette satt jeg sammen til en helhet, som innebærer en hermeneutisk fortolkningsprosess, der man utvikler en helhetlig forståelse ved å balansere mellom analyse av enkelte deler og helheten. Hermeneutikken fremhever betydningen av fortolkninger på veien mot et dypere meningsinnhold, gjennom en hermeneutisk spiral hvor fortolkning fører til forståelse og omvendt (Thagaard, 2018, s.37). Forståelsen utvikles gjennom å bevege seg fra del til helhet, også tilbake igjen, som en hermeneutisk sirkel. I denne sammenhengen forstår jeg det som at delene forstås i lys av helheten (Nyeng, 2017, s.200). Jeg har i denne sammenhengen støttet meg på en induktiv tilnærming som enkelt kan forklares ved at man går fra empiri til teori (Tjora, 2017, s.24). Jeg har justert problemstillingen min underveis i prosessen, og erfaringene med det innsamlede materialet har styrt konklusjonene, ikke forhåndsantakelsene (Løkken & Søbstad, 2013, s.35). Jeg har likevel med meg et teorigrunnlag før jeg setter i gang med forskningen, hvor jeg har jobbet med tema *barn og rom* over lenger tid gjennom masterløpet. Under tolkningsprosessen er det også en dynamisk prosess mellom funn, fortolkning og teori. Dette gjør at jeg har anvendt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming i min tolkningsprosess. Det har vært et mål å prøve å bli bedre kjent med barns perspektiver, og barnas stemmer gjennom mitt prosjekt. Dette ser jeg i sammenheng med tanken om at barn ut fra metoden mosaic approach er ekspertene i sitt eget liv. Mine tolkninger og analyse av funnene er derfor min oppfatning av barneperspektivet. Jeg har prøvd å være sensitiv overfor mitt materiale. Sommer, Pramling & Hundeide skiller mellom barneperspektiv og barns perspektiv. Slik jeg forstår det har barns perspektiv fokus på barn som subjekt. Det representerer barns erfaringer, oppfatninger og forståelse av sin livsverden. Det er dette voksne prøver å forstå gjennom å ta et barneperspektiv (2011, s.6). I min studie har jeg barnet i fokus, ved å prøve å studere ut fra et barneperspektiv som skal hjelpe til å se verden gjennom barnets synsvinkel (s.6).

### 3.2 Fenomenologisk tilnærming

Målet med mitt prosjekt var å komme nærmere barns virkelighet, gjennom deres tanker og opplevelser. Fenomenologi betyr opprinnelig «læren om fenomene» (Språkrådet, 2020). Jeg forstår fenomenologisk tilnærming som at det søker en beskrivelse av menneskers egne perspektiver, erfaringer og forståelser. Jeg har prøvd å få innsyn i barns meninger om rom og funnet måter de kan uttrykke disse på, jeg har derfor valgt å anvende en fenomenologisk forskningstilnærming. Noe som ifølge Thagaard kan forklares som en tilnærming som tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker forståelse og dyp mening i enkeltpersoners erfaringer og opplevelser. Relasjonell kompetanse ligger til grunn for fenomenet som studeres, og analyser av deltakernes erfaringer gir grunnlag for å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s.36). Jeg forstår fenomenologisk tilnærming som det å skape forståelse om enkelte fenomen. Johannessen, Tufte & Christoffersen beskriver det slik; «Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.83). Det vil si verden slik den erfares gjennom sansene våre. I min forskningsprosess har jeg hatt fokus på barnets opplevelser av verden gjennom barnas mange uttrykk både verbalt, med kroppen og ved kunstneriske uttrykk. Jeg har som forsker prøvd å forstå det informantene har opplevd og erfart sett gjennom deres øyne og levde erfaringer. Fenomenologi handler om å forstå menneskers livsverden. En fenomenologisk forsker ønsker å forstå meningen med et kjent fenomen gjennom informantenes øyne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.396). I mitt tilfelle er det hvordan barn ser på fenomenet rom som jeg prøver å forstå gjennom ytringer og andre uttrykk.

#### 3.2.1 Historisk perspektiv på fenomenologi

Fenomenologi har røtter fra filosofien, men som kvalitativt design betyr fenomenologisk tilnærming å beskrive og utforske menneskers erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.82). Heidegger, Husserl, Sartres og Merleau-Ponty er noen av de kjente fenomenologiske tenkerne, med deres syn på vitenskap, og hvordan mennesket oppfatter virkeligheten. Det er slik jeg ser det felles tanker om at mennesker erfarer gjennom sin egen sanselige tilgang til verden, altså at din virkelighet er sannheten for deg (Merleau-Ponty, 2014, s.7-10). Merleau-Ponty skriver slik; «Phenomenology is an attempt to describe the basic structures of human experience and understanding from a first person point of view» (Merleau-Ponty, 2014, s.8). Barnas erfaringer om verden er i fokus i min oppgave, og det blir tolkningene ut ifra det barna har formidlet til meg om deres oppfatning av sin virkelighet som blir tillagt betydning. Merleau-Ponty vektlegger kroppens sansing og persepsjon, og introduserer en retning kalt *kroppsfenomenologi*. Jeg har tatt en del inspirasjon fra kroppsfenomenologi gjennom at barna erfarer gjennom den skapende prosessen og

sin kroppslige tilstedeværelse i rom. I min studie om barnas opplevelser og forståelser av rom har jeg fokusert på at barn erfarer gjennom sin egen kropp. Slik får de erfaringer om sin virkelighet, som igjen kan formidles og gi kunnskap om hvordan verden er fra deres perspektiv. Merleau-Ponty sier at menneskekroppen ikke er et objekt, og at dens forhold til omgivelsene ikke er objektivt, men at kroppen er en levende organisme som må betraktes ut ifra biologiens standpunkt, som en selvbevarende helhet av instinkter, reflekser og selvregulerende forløp. Likevel kan mennesket sies å ha et pre-objektivt forhold til verden (Merleau-Ponty, 1994, s.6-7). Jeg tolker Merleau-Ponty i den forstand at vi er vår kropp, og dette er vår største kilde til å forstå og oppfatte verden utenfor. Han trekker fram persepsjon som et viktig begrep. En fenomenologisk tilnærming skal slik jeg tolker det bygge på at mennesket med sin kropp retter seg meningssøkende mot verden.

### 3.3 Mosaic approach

Mosaic approach er en relevant metode for å få innsikt i barns erfaringer. Clark definerer metoden slik; «The mosaic approach is a multi-method, polyvocal approach that brings together different perspectives in order to create *with* children an image of their worlds» (Clark, 2017, s.17). Hun snakker videre om barnas stemme og sier at å lytte til barn; «need to be a process that is open to the many creative ways young children use to express their view and experiences» (2017, s.24). Jeg har et variert datamateriale bestående av barnesamtaler, deltakende observasjon sammen med barn i prosess, praksisfortellinger, feltnotater, barns kunstneriske uttrykk i form av barnas barndomsrom, plakater, tegninger, collager og fotografier. Dette gjør at jeg har sett det relevant å anvende mosaic approach som en datainnsamlingsmetode og metode for å analysere data. Mosaic approach handler om en form for «mosaikk» eller biter hvor man setter dette sammen for å skape en mer helhetlig forståelse. Clark vektlegger det hun kaller å forske *med* barn og ikke bare *på* barn. Denne metoden løfter fram barnet som aktive deltakere i forskning (2010, s.115).

Barna er aktive aktører i prosessen, og gjennom mange ulike datainnsamlinger av barns stemmer prøver jeg å knytte dette sammen. Jeg har et ønske om å få tak i barns tanker og erfaringer gjennom dette studiet, og det krever at barna kan kommunisere til meg om hva og hvordan de faktisk ser, erfarer og opplever. Det å lytte og samtale med barna har vært viktig gjennom prosjektet, men samtidig å la barna få bruke sine sterke sider og de uttrykksmåter de måtte ønske for å kommunisere virkelighet sin. Clark mener det å anvende tegning kan være en måte barna får bruke sine styrker inn i formidling, og om barn får ta egne fotografier i en pedagogisk institusjon, kan dette si noe om barns perspektiver og det pedagogiske miljøet (Clark, 2010, s.31). Derfor har jeg valgt å anvende barns kunstneriske uttrykk som en sentral og viktig del av datamaterialet mitt. Jeg støtter meg i denne sammenhengen på Malaguzzis teori om at *barn har hundre språk*, og hvordan barn blir



frarøvet nittini av dem (Norsk Reggio Emilia Nettverk, 2021). Jeg ser det som essensielt at barna får frihet til å vise sin egen verden. Derfor har jeg lagt vekt på flere barnlige uttrykk i min datainnsamling. Ordene «young children as experts in their own lives» (Clark, 2017, s.20) er et perspektiv på barn som blir trukket fram i mosaic approach, som jeg prøver å gi rom for i både forarbeid, bearbeiding og etterarbeid av studien. Mosaic approach vektlegger barn som kompetente, og synliggjør at barn bør lyttes til og slik kan de da gi premisser for arkitektur. Dette ser jeg i sammenheng med barnesynet som kom fram på 90-tallet med «det kompetente barnet», som går ut på å ta barn på alvor som aktører som skal lyttes til og innflytelse på forhold som angår barn (Cunningham, 1995).

### **3.4 Mine roller**

I mitt masterprosjekt har jeg kombinert flere roller, og dermed kunne det blitt relevant for meg å velge en a/r/tografisk metode. Bendiksen skriver det slik; «Artografisk metodologi preges av artistens, forskerens og utdannerens» fascinasjon for praksiskunnskap og erfaring (Bendiksen, 2019, s.4). Jeg ser likhetstrekk ved denne tilnærmingen i mitt prosjekt, men jeg har valgt å fokusere på min rolle som forsker. Likevel er det viktig for meg å trekke fram min rolle som kunstpedagog, da jeg ser det relevant å reflektere rundt min tilrettelegging og påvirkning gjennom det kunstpedagogiske prosjektet. Jeg kjente barna som deltok i mitt prosjekt litt fra før gjennom å ha arbeidet som vikar i den samme barnehagen og jeg gjennomførte det barnekulturelle prosjektet med de samme barna.

#### **3.4.1 Min rolle som forsker**

Jeg har kjennskap til barnegruppen som deltok i mitt masterprosjekt, noe som gjør at det ble viktig å reflektere rundt min forskerrolle og min påvirkning på datainnsamlingen. Det at barna kjenner meg kan være en fordel i de uformelle samtalene med barn ved at de er trygge på meg. Dette kan føre til mer utfyllende uttalelser og data, men det er også en usikkerhet i forhold til om tidligere erfaringer med meg kan påvirke troverdigheten til det innsamlede datamaterialet. Jeg er litt kjent med barnas forutsetninger og kultur fra før som kan påvirke tolkninger og valg av fokus i oppgaven. Det gjelder derfor å være bevisst min påvirkning på materialet og prosessen når barna kjenner meg fra før og jeg kjenner de. Eide & Winger snakker mye om en viktig bli-kjent-periode, og at om man kjenner barna eller ikke vil påvirke hvilke svar barna gir. De stiller et kritisk spørsmål til om hvor mye intervjueren bør vite om intervjupersonen uten å være forutinntatt. De skriver «Dersom intervjueren kjenner barnet svært godt, kan det i noen tilfeller være vanskelig å møte det med åpenhet» (Eide & Winger, 2003, s.74-75).

På den andre siden sier Thagaard at «betydningen av å etablere en god tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes» (2018, s.105). Hun skriver videre at forskeren ofte kan assosieres med en yrkeskategori som f.eks. journalist som kan forstyrre intervjusituasjonen. I tillegg kan avstand være faktorer som spiller inn på intervjupersonens trygghet (2018, s.104-106). Jeg var bevisst min væremåte i intervjusituasjonene og de deltagende observasjonene gjennom å være i øyenhøyde med barn, ved at vi arbeidet kunstfaglig med barndomsrommene først og fremst ved å sitte på gulvet sammen. I mitt tilfelle kjente jeg barna og måtte være bevisst på at dette kan ha påvirkning på datamaterialets pålitelighet, altså reliabilitet i forhold til at barna kan gi andre svar til andre intervjuere enn meg. I denne sammenhengen er det da viktig for meg at prosessen er transparent og troverdig på den måten at den er synlig for andre. Dette kan kalles validitet og går ut på å vise hva og hvordan man har gjennomført sin prosess, og kommet fram til de funn og tolkninger man har gjort (Eide & Winger, 2003, s.121 - 125). Jeg har synliggjort min måte å samle inn og analysere materiale gjennom den kunstpedagogiske prosjektbeskrivelsen i kapittel 5 og gjennom analyseavsnittet. Min påvirkning som forsker kan ha større innvirkning på funnene mine enn en forsker som kommer utenfra, da jeg kjenner barna og har jobbet i prosesser med de over tid. Likevel gjør dette at barna har en trygghet og en tillitt til meg som jeg mener styrker troverdigheten i materialet mitt og gjør prosessen mer etisk forsvarlig. Da tenker jeg, f.eks. på at jeg lettere kunne se om det ble for mye for barna eller om de mistet interessen for aktiviteter eller intervju. Jeg har måttet være bevisst mine ulike roller i tolkningen min og ha et åpent sinn i møte med barnesamtalene om tema rom. Jeg er ikke helt uvitende om hvordan kulturen er i barnehagen og barnegruppen, og dette kan ha innvirkning på mine tolkninger og konklusjoner. En risiko ved å kjenne barna fra før er at de kan svare det de tror jeg vil høre, og da bli påvirket av min rolle.

### 3.5 Datainnsamling

I denne studiet har jeg som nevnt tidligere brukt barnesamtaler, deltagende observasjon og kunstneriske uttrykk som datainnsamlingsmetoder. Det har vært 12 barn fra samme barnehage i alderen 5-6 år som har deltatt i dette prosjektet. Jeg har tatt mye inspirasjon av mosaic approach som metode for å skaffe varierte og ulike data, og som jeg har brukt til å skaffe et rikt og helhetlig bilde av barns opplevelser og perspektiver på fenomenet *rom*. Jeg valgte å videreutvikle det barnekulturelle prosjektet vi hadde på masterstudiet i emne MKPRO5500 og bruke dette som en del av datamateriale inn i mitt masterprosjekt. I et forskningsprosjekt som omhandler personopplysninger skal man alltid ha avtale med NSD, hvis opplysningene ikke på noen måte kan spores tilbake til personen trenger du ikke å melde (Nasjonalt senter for forskningsdata, 2021). Dette gjør at anonymitet og konfidensialitet er avgjørende sider for å kunne drive forskning og opprettholde personvern. Lydopptak av intervju som jeg brukte for å dokumentere barnesamtaler

eller fotografi av personer kan være et eksempel på noe som blir ansett som personidentifiserende, og dermed må meldes. Jeg har meldt mitt prosjekt inn til NSD, som har vurdert at personvernopplysninger i prosjektet mitt er i samsvar med personvernlovgivningen. I tillegg har jeg fått samtykke fra foreldre/foresatte til å gjennomføre datainnsamlingen. Hadde barna gitt noe slags uttrykk for at de ikke ønsket å delta, er det deres rett å uttale seg og eventuelt trekke seg fra å være med. Dette gjør at det kreves en sensitivitet og en våkenhet som forsker, og passe på at personvern blir ivaretatt.

### **3.5.1 Valg av informanter**

På grunn av koronapandemien som har gjort det vanskelig å få innpass som forsker i barnehager, valgte jeg å videreutvikle det barnekulturelle prosjektet med barnegruppen jeg har jobbet med tidligere. Dette ga meg en sikrere og mer varig tilgang til feltet. Det barnekulturelle prosjektet startet høsten 2020, og jeg videreutviklet prosjektet og gjennomførte barnesamtaler med lydopptak januar og februar 2021. Jeg velger derfor å kalle min prosess for et pedagogisk prosjekt som utviklet seg til et forskningsprosjekt. Det barnekulturelle prosjektet utviklet seg og ble grunnlaget for min datainnsamling til min masteroppgave. Dette gjorde at jeg fikk være med barna over lang tid og følge deres prosess, refleksjoner og meninger, som jeg mener styrket troverdigheten i mitt innsamlede materiale. Det er alltid en usikkerhet i å skulle tolke og drøfte funn, og jeg finner dette spesielt krevende med tanke på barn. Jeg har prøvd å bearbeide dataen min med respekt og sensitivitet. Jeg finner det likevel viktig å formidle barnas meninger og uttrykk inn i forskning om barnas opplevelser og meninger rundt barnehagens innemiljø.

### **3.5.2 Barnesamtaler**

Postholm skriver at måten å få tak i menneskers opplevelser på er å samtale med dem, og den vanligste datainnsamlingsmetoden innen fenomenologisk tilnærming er derfor intervju (2010, s.43). Jeg har anvendt barnesamtaler som datainnsamlingsmetode. Jeg brukte «barndomsrommene» som barna har laget som inngang for uformelle samtaler rundt rom og læringsmiljøet i barnehagen. Vi arbeidet videre med de kunstneriske uttrykkene som var i hovedsak barndomsrommene og drømmebarnehagecollagene, mens vi snakket om rom og barnehage. Jeg hadde grupper med to til tre barn inn på et verkstedsrom hvor vi gjennomførte uformelle samtaler. Eide og Winger skriver at «Noen forskere mener at barn vil dele mest av tankene sine gjennom mer uformelle intervju som ikke er «designet på forhånd»» (2003, s.72). Ved å samtale med barn kan vi få direkte kontakt med deres opplevelse og beskrivelse av et fenomen. Denne metoden gjør at man kommer tett inn på deltakeren, og dette kan være en metode man kan tenke har kvalitet og gir et godt grunnlag for fortolkning. Det er likevel også et dilemma hvor mye man som forsker kan påvirke

intervjusituasjonen. Hvorvidt intervjuobjektet opplever trygghet og positiv respons, eller hvilken væremåte forskeren har kan spille inn på hvordan informanten svarer.

Jeg kjente barna litt fra før og vurderte på grunnlag av dette at mer uformelle samtaler var mest relevant. Dette innebar at jeg ikke hadde veldig stram intervjuguide, som jeg mener kunne gi mest mulig troverdig innsikt i barnas tanker og opplevelser rundt tema rom. Kvale & Birkmann sier intervjuers kompetanse er «kombinasjon av verksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner» (Kvale & Birkmann, sitert i Thagaard, 2018, s.94). Her blir det viktig at intervjueren har god kjennskap til tema og kontekst. Hvordan intervjuguiden er formulert kan også påvirke materialet. utfordringer i intervjusammenheng er det Thagaard presenterer som hvordan vi forstår motparten, kroppsspråk, moralske sider knyttet til behandling av materialet, engasjement og god kommunikasjon (2018, s.102-109). Forskeren må i denne sammenhengen ha konkret kompetanse for at datainnsamlingen skal være av høy kvalitet. Det at barna får uttrykke seg kunstnerisk og verbalt samtidig mener jeg kan gi meg unike og interessante data om barns indre opplevelser og tanker. Jeg ønsket derfor ikke å ha en fast designet intervjuguide, men mer uformelle samtaler hvor jeg lar barna snakke mest mulig fritt rundt tema rom. Som Eide og Winger skriver «Det kan derfor i noen tilfeller være en fordel å ha bare ett tema som man vil høre barns meninger om, og så se hva som trer fram i datamaterialet, og sette det inn i en teoretisk eller didaktisk sammenheng etterpå» (2003, s.66).

### 3.5.3 Halvstrukturert intervju:

I mitt masterprosjekt har jeg altså valgt å bruke barnesamtaler som datainnsamlingsmetode. Grønmo (1996) sier:

Når det er kvalitative data man vil fokusere på, vil det være naturlig å velge den halvstrukturerte eller den åpne intervjuformen. Man kan velge åpne intervju eller uformell intervjuing. Dette er samtaler hvor verken spørsmål eller svaralternativene er bestemt på forhånd. (Grønmo, 1996, Sitert i Eide & Winger, 2003, s.62).

Jeg har valgt å ha en halvstrukturert intervjuguide hvor jeg har noen veiledende spørsmål som kan være en inngang for samtale og refleksjon med barn. Eide & Winger skriver slik: «Det er viktig at et intervju med barn både har en rammestruktur og gir rom for undring og refleksjon ... Intervju er relevant å bruke for å få vite hva barn tenker om ulike fenomener» (2003, s.63). Ut fra min fenomenologiske tilnærming ser jeg det som en god metode å anvende barnesamtaler hvor jeg da får tilgang til verbale uttalelser om barns tanker og oppfattelse av rom. Jeg valgte å ha med to til fire barn som fikk videreutvikle sine kunstneriske uttrykk mens vi samtalte om rom. Barna tegnet og

formet barndomsrommene mens de første barnesamtalene ble gjennomført. Da startet jeg en samtale om barndomsrommene, hva barna ønsker seg for rommene i barnehagen, og hva gode rom for lek burde inneholde. Jeg rettet også spørsmål rundt om barna selv fikk være med å bygge en barnehage, hva skulle denne inneholde? Dette ble grunnlaget for samtaler om «drømmebarnehagen» som barna kalte denne fiktive barnehagen. Dette ble senere uttrykt kunstnerisk gjennom plakater med collager med tegninger av elementer til en drømmebarnehage.

For å få samtalepartneren til å ville dele av erfaringer og synspunkter må vi ifølge Thagaard stille åpne spørsmål. Vi må forsikre oss om at samtalepartneren står fritt til å svare slik de ønsker på spørsmålene. Ledende spørsmål bidrar til å skape forventning til intervjupersonen om å si seg enig eller uenig. I intervju med barn mener Thagaard det er viktig at vi knytter generelle spørsmål til konkrete hendelser. Barn kan gi vage svar på generelle spørsmål, derfor er det viktig å knytte generelle spørsmål til konkrete hendelser. Hun nevner også at vi burde unngå «hvorfor spørsmål», da må man begrunne sine handlinger og man kan oppleve å måtte komme i forsvar (Thagaard, 2018, s.97). På den andre siden er det flere som har sett på at mer divergente spørsmål kan bidra til at barn i større grad utfordres til å utforske fenomen dypere og strekke seg videre. Postholm & Jacobsen sier at det å formulere spørsmål som en påstand eller be intervjueren om å forklare svarene sine har blitt stadig mer brukt i forskning. Hvor man vil måle komplekse fenomener som holdninger og følelser der det kan være behov for flere spørsmål (2018, s.179). I mine intervju brukte jeg mye spørsmål som inneholdt «hvordan». Det var ikke et mål at barna først og fremst skulle forsvare valgene sine, men gjennom blant annet spørsmål om hvordan de ble utfordret til å dele sine tanker og undring rundt tema barnehagens innemiljø. Postholm & Jacobsen sier at forskningsintervju vil gå dypere innenfor en tematikk enn den spontane hverdagssamtalen. I et fenomenologisk intervju beskrives et fenomen, hvor kravet til deltakerne blir at de har erfart fenomenet eller hendelser som forskeren ønsker å forstå og beskrive. Fenomenologen er opptatt av å få svar på spørsmål som inneholder «hva» og «hvordan» (2018, s.117–118). I intervjusituasjoner med barn opplevde jeg at inngangen til samtaler og undring rundt barnehagen og rom ble, gjennom at barna fikk rom for å lage seg narrativer og leke seg med ideer, til ulike rom.

### **3.5.4 Barns undring**

Barns undring ble sentralt i min studie, også i intervjusammenheng. Amundsen knytter undring nært til fenomenologien og dens systematiske undersøkelse av subjektive perspektiver, og ser dette som en bevissthets og erfarings -filosofi. Hun skriver at undring er vitenskapens utgangspunkt, gjennom det å ønske å vite. Undring kan føre til innsikt, og handler om å skille hva som har indre verdi og mening, i motsetning til hva som har en nyttehensikt for mennesket (2013, s.14–20).

Barnesamtalene hadde som hensikt å støtte opp om barns undring rundt fenomenet rom. Barna rettet seg ikke bare til meg som intervjuer, men også til hverandre under dette prosjektet. De skapte fortellinger rundt lek og materialer de vektlegger i barnehagesammenheng og ulike ønsker for innemiljø. Gjennom at barna samtalte mye med hverandre og ikke bare med meg som intervjuer ser jeg som en god måte å skape og få innsikt i barns undring. Barna tok i denne sammenhengen en slags forskerrolle selv. I tillegg var det en jente som fikk erfaringer med å ta forskerrollen steget videre, ved å intervju de andre barna om ett ønske hver som de hadde for «drømmebarnehagen». Svarene hun fikk skrev hun ned i en ønskeliste som man kan se på Figur 14. Barna inntok forskerroller selv, som jeg ser interessant opp mot mosaic approach gjennom at barna får spille en aktiv rolle og ha innflytelse i forskningsprosessen.

### 3.5.5 Deltakende observasjon

I min studie ble det viktig å være tett sammen med barna i den estetiske prosessen, og da observere barna i verkstedsrommene og i arbeid med å utforme sine barndomsrom. Jeg har praksisfortellinger og feltnotater fra hele prosessen, som jeg har anvendt som datagrunnlag. Deltakende observasjon handler om å være ut i felten og deltakende i aktiviteter sammen med forskningsdeltakerne. Det blir viktig med både en nærhet og en distanse, og jeg prøvde å skape dialog mellom barna, ikke bare mellom meg og barna. Jeg observerte hvordan barna samtalte med hverandre, og hvordan de handlet i møte med de estetiske læreprosessene. Dette blir viktig for å forstå de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til, og at forskeren kombinerer deltakelse med observasjon slik at vi både ser miljøet innenfra og samtidig opprettholder en analytisk distanse (Thagaard, 2018, s.70). Forskerrollen kan bli viktig i forhold til hvilken grad man velger å være aktivt deltakende i forskningssituasjonen eller ikke. Om man velger å informere de i felten om sin forskerrolle eller hva som skal observeres kan være valg å tenke igjennom. Jeg var åpen med barna om hvorfor jeg gjennomførte prosjektet med barna, og at jeg hadde med meg en lydopptaker under barnesamtaler. Repstad sier at observasjon gjør at vi kan få et direkte møte med sosial interaksjon og sosial prosess, og det vil ofte i tillegg være aktuelt å samtale eller intervju de vi studerer for å få tak i deltakernes egne tolkninger rundt det man har observert (2004, s.33).

Postholm trekker fram induksjon og deduksjon innenfor observasjon, og hun sier at uavhengig av hvilken tilnærming man velger vil det alltid være en interaksjon mellom disse til forskeren forstår den situasjonen som er observert (2010, s.56-57). Man er altså avhengig av å utvikle en teoretisk forståelse rundt det man observerer, også dra tilbake og lese og så ut å observere, helt til man er fornøyd med utbytte av intervjuet. I forskningsprosessen mener jeg konvergent og divergent fase som man ofte omtaler i kunstnerisk teori, kan sammenlignes med den induktive

forskningstilnærmingen. Først har man en åpen tilnærming (divergent) med mange valg og mange funn som kan forme problemstillingen i ulike retninger, men så må man ta disse valgene (konvergent), finne ut hva man skal se nærmere på og til slutt presentere sine resultater (Moe, 2018, s.130). Min prosess har vært dynamisk, ved å være ut i felten med en åpenhet om barns forståelse av rom, til å bli mer og mer kjent med barns perspektiver. Dette gjorde at jeg fikk spisset problemstilling og masterprosjektet mitt etter hvert, og skriftliggjort det på bakgrunn av teorigrunnlaget jeg opparbeidet gjennom prosessen.

### 3.5.6 Kunstneriske uttrykk

Jeg har valgt å bruke barnas kunstneriske uttrykk i form av tegninger fra drømmebarnehagen og de tredimensjonale barndomsrommene som datamateriale. Å anvende ulike datainnsamlingsstrategier og vektlegge barns uttrykk er inspirasjon fra Mosaic Approach. Clark har også brukt tegning som datainnsamlingsmetode for å se hvilke elementer barn ønsker og ikke ønsker for en uteplass. Hun skriver om bruken av barns tegninger: «this is in keeping with the principles behind the Mosaic approach; tools which play to young children's strengths were used» (2010, s.91). Jeg har sett det viktig å gi barna mulighet til å uttrykke seg kunstnerisk i tillegg til verbalt for å komme enda dypere inn i barnas verden. Jeg ser det derfor nært beslektet med kunstbasert forskning som Hovik skriver er en av de nyere forskningstilnærmingene, som fremdeles er i utvikling for å finne sitt ståsted innen forskning (Hovik, 2012, s.78). Det handler ofte om å forske i den kreative prosess. Videre sier Hovik at ethvert kunstnerisk prosjekt alltid må formulere sin egen metode, og det blir ikke et spørsmål om å bruke den «rette metoden» eller å følge veien til målet, men heller å beskrive de stiene man har fulgt, det landskapet man vandrer i og de skoene man har brukt (2012, s.78). Jeg ser likheter ved mitt prosjekt med det å forske med kunsten gjennom å anvende kunstneriske uttrykk som en viktig kilde for barns meninger og erfaringer.

### 3.6 Analyse

I analyse av kvalitativt datamaterialet blir det skildret tre ulike måter å kode og systematisere tema. Enkelt forklart er *kategoribasert inndeling av data* å finne meningsfull inndeling av materialet ut ifra merkelapper på spesielle tema, *kontekstuell dataorientering* er ikke interesser i hele materialet, men deler/kontekster og *diagrammer/tabeller* innebærer å sortere dataen og sette den inn i kategorier i skjema. Forskeren behøver ikke begrense seg, men kombinere måtene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.165- 171). Jeg har brukt matrise for å analysere deler av mitt materiale, og fargekoder for å kode transkripsjonene av barnesamtalene. Fargekodene bruket jeg for å kategorisere ulike undringer og romlige kvaliteter barna vektla i samtalen. De kunstneriske uttrykkene analyserte jeg gjennom å ta bilder, og skrive ned hvilke elementer disse inneholdte (se

vedlegg 4). I tillegg satt jeg inn rom og materialer som gjentok seg i en matrise for å få oversikt over mulige temarom som ble nevnt (se vedlegg 5). Jeg har valgt å analysere min data med en fenomenologisk analysestrategi som kan deles inn i fire hovedsteg som jeg nå skal presentere (Johannessen, Tufte & Christoffersen s.173). Først transkriberte jeg alle barnesamtalene, samlet alle bilder og observasjoner. Måten jeg transkriberte intervjuene på var å høre på lydopptakene og skrive ned så identisk som mulig. Navn i transkriberingen og i barnesitatene jeg anvender gjennom denne masteroppgaveteksten er fiktive barnenavn. Feltnotatene og transkripsjonen av observasjonene skrev jeg ned rett etter jeg hadde vært i barnehagen og gjennomført innsamlingen.

I første fase av analysen leste og så jeg gjennom hele materialet mitt og fikk et helhetsinntrykk av meningsinnholdet. Deretter begynte jeg å kode ved å bruke ulike farger for ulike sentrale tema som gjentok seg i mitt materiale. Det startet med fargekoder for den estetiske læreprosessen og romlige kvaliteter, også ble det egne fargekoder for ulike romlige kvaliteter som; romforståelse og materialer. Fase to i en fenomenologisk analyse går ut på å finne meningsbærende elementer ved å systematisk skille ut det som er relevant for problemstillingen. Dette er en videre koding av materialet og jeg startet denne prosessen ved å bruke to kategorier; den estetiske læreprosessen og romlige kvaliteter barna trakk fram som viktig. Slik avdekkes meningsfulle utsnitt og datamaterialet reduseres og ordnes. Senere gikk jeg over i fase tre som kan kalles *kondensering*. I denne fasen trakk jeg ut de ulike delene av materialet som var kodet og delte det inn i fire ulike kategorier. Det var disse romlige kvalitetene barna uttalte seg mest om under barnesamtalene og jeg delte ulike funn inn i fire sentrale underkategorier som ble materialitet, fleksibilitet, grovmotoriske materialer og barns romforståelse/meningsskaping. Jeg satte enkelte funn inn i en matrise for å få bedre oversikt over alle temarom og materialer barna ønsket for barnehagen. Den siste fasen kalles sammenfatning og går ut på å finne mønster og sammenhenger i dataen som ikke umiddelbart er synlig i det opprinnelige datamaterialet. Forskeren må vurdere om det sammenfattende materiale er i tråd med det opprinnelige materialet. Jeg har valgt å anvende mye direkte sitering fra barnesamtalene og bildedokumentasjon i min drøftings og analyseprosess. Dette håper jeg styrker reliabiliteten i studien, med synlig dokumentasjon på hvordan jeg har gått fram i fortolkningen av materialet. Gjennom prosjektbeskrivelsene i kapittel 5 og skriftliggjøringen av funnene mine har jeg prøvd å synliggjøre hvordan og hva som er blitt gjort trinn for trinn. Dette kan være med på å gjøre studien mer *transparent* (Thagaard, 2018, s.188).



### 3.7 Forskningsetiske vurderinger

Siden kvalitativ metode er preget av nærhet til deltakerne i forskningsfeltet, mener jeg det blir viktig å reflektere rundt vår påvirkningskraft i forskningsarbeidet. I denne sammenhengen kan omslaget til boken *Nærhet og distanse* være relevant, med sitt eksempel fra filmen *salmer fra kjøkkenet*. Hvor Repstad forklarer at «det å utforske kan forandre det som utforskes» (2004, s.13). Dette har jeg skrevet mye om, men jeg anser dette som et viktig etisk aspekt siden kvalitativ forskning utvikles i et samspill mellom forsker og deltaker. Etiske retningslinjer for et forskningsprosjekt innebærer som Thagaard er inne på «respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet» (2018, s.60). Det å forske på barn er viktig for utvikling av ny forskning, kunnskap og vitenskap på barn, men medfører også noen etiske dilemma. Spørsmål om forskerrollens og foreldrenes makt overfor barn er et aspekt med forskning på barn. Det er vesentlig at barna får gi uttrykk for om de ønsker å delta i forskningen, noe som er i tråd med FN's barnekonvensjon «Barns rett til å gi uttrykk for sin mening» (FN's barnekonvensjon, 1989).

Dette var viktig for meg at barna fikk informasjon om masterprosjektet mitt. Jeg fortalte barna at jeg ønsket å høre deres tanker om barnehagen og rommene for å skrive en stor skoleoppgave. På NSD.no står det:

Det er de foresatte som juridisk samtykker på vegne av sitt barn, men også barnet må ønske å delta. For at barna skal kunne gjøre seg opp en mening om egen deltakelse må de få informasjon som de forstår. Som forsker må du være lydhør for om barn vegrer seg for deltakelse eller opplever andre typer ubehag. (NSD - Norsk senter for forskningsdata, 2018)

Det at foreldrene samtykker er altså ikke det samme som at barna samtykker, og dette har man ansvar for å følge opp som forsker. I NESH er noen av de etiske retningslinjene bla. krav om konfidensialitet, krav om respekt for menneskeverd, krav om samtykke, krav om å tilbakeføre forskningsresultater og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger (NESH, sitert i Postholm, 2010, s. 151-153). I denne studien har jeg vært åpen om datainnsamlingen overfor barna, jeg fortalte barna om at jeg satte på lydopptaker under barnesamtalene og jeg ønsket å bruke barndomsrommene deres til å lære om barnas ønsker for rom. Barna har vist stor interesse for prosjektet mitt, gjennom at de spurte om å få arbeide med rommene og ha intervju som de kalte «møte». Jenten som intervjuet de andre barna på avdelingen og skrev ønskelisten, mener jeg også viser hvordan barna var delaktig i forskerprosessen. Jeg tolker dette som et godt tegn i forhold til det å ønske å delta og samtykke til forskningsarbeidet.

## 4.0 Presentasjon av det kunstpedagogiske prosjektarbeidet

Det kunstpedagogiske prosjektet har fungert som en inngang for barnas utforskning av rollen som arkitekter. Barna har dermed vært aktive deltakere i forskningsprosessen (Clark, 2010), hvor de har fått utforsket fenomenet rom. De har bygget de tredimensjonale barndomsrommene, utforsket «drømmebarnehagen» og delt noen av sine indre tanker. Prosjektet var en inngang for utforskning sammen med barn, og har fungert som et grunnlag for min datainnsamling. I det følgende kapittelet presenterer jeg delvis en metodebeskrivelse, men også erfaringer og funn knyttet til barns måte å utfolde seg på som arkitekter. Noe av denne teksten kan ha likhet med eksamen i emnet MKPRO5500. Barna har gjennom det kunstpedagogiske prosjektarbeidet uttrykket romlige kvaliteter som jeg kommer til å drøfte videre i kapittel 5.



Figur 2

## 4.1 «Vi er arkitekter i dag»

«Vi er arkitekter i dag» er en studie som har forsøkt å undersøke hvordan barn kan bidra enda mer med sin kompetanse og perspektiver i planlegging av barnehagens fysiske innemiljø. Gjennom et kunstpedagogisk prosjektarbeid har barna utforsket en rolle som arkitekter, hvor barna har fått erfaringer med ulike måter å arbeide kunstfaglig. På Figur 2 kan man se de tredimensjonale barndomsrommene som barna utformet gjennom prosessen. Ifølge Gunnarsjaa (2001) kan arkitektur defineres som *byggekunst* og barna har gjennom dette forskningsprosjektet utforsket arkitektur og selv inntatt en rolle som arkitekter. Barna har vært med på å utforske og undre seg rundt potensiale i barnehagebygg, ved å arbeide tredimensjonalt med barndomsrommene. Jeg har tatt inspirasjon fra arkitektstudentenes prosjekt ved NTNU som ble presentert av Braatens (2013). Noe jeg forstår som viktig for dette prosjektet var å anvende tidligere erfaring for å berike ny erfaring. Dette har også vært sentralt gjennom mitt prosjekt, hvor barna har uttrykt sine ønsker for rom gjennom kunstfaglige prosesser og dialog. Jeg ser dette i sammenheng med Postholm (2008) som sier at i en ytring vil det være spor av tidligere ytringer, og ytringen vil dermed også være en kilde til fremtidige ytringer. Jeg tolker at ytringer både kan være verbalt, kroppslige eller kunstneriske uttrykk i denne sammenhengen. Barnas ytringer har gjennom det kunstpedagogiske prosjektet, ført til ny kunnskap rundt barnas tanker om romlige kvaliteter.

Slik jeg forstår Braaten (2013), Letnes (2018) og Dewey (1934) definerer de estetiske erfaringer som noe som er knyttet til meningsskaping gjennom en hel prosess ikke et resultat. Dette finner jeg viktig for det kunstpedagogiske prosjektet jeg gjennomførte, ved at barna har fått utforske en rolle som arkitekt gjennom ulike modaliteter. Braaten (2013) sier at arkitektstudentene var i en prosess hvor det var fokus på studentenes erfaringsbakgrunn og meningsopplevelse som inngangen til prosjektprosessen. Jeg har tatt inspirasjon fra denne måten å arbeide for å prosjektere rom, gjennom å anvende barns egne erfaringer rundt rom som inngang til en estetisk læreprosess. Jeg har tatt inspirasjon fra hvordan arkitekter arbeider som inngang for det kunstpedagogiske prosjektarbeidet med barn. Barna fikk være med å planlegge, skisse, lage og utvikle både i felleskap og individuelt.

### 4.1.1 Oppstart av prosjektet

Vi hadde snakket om at jeg skulle ha et prosjekt litt tidligere og at jeg hadde laget et dukkehus av barndomsminner i en koffert. Gutten så at jeg kom inn porten i barnehagen med kofferten min. Han kom løpende bort og spurte «skal vi lage et sånt dukkehus?» jeg svarte at jeg tenkte de skulle få lage noen egne rom i noen skoesker. Da svarte gutten «ah, men det er jeg så dårlig på».

I denne praksisfortellingen er det en gutt som forteller om sine tanker før vi startet prosjektet. Dette skapte en usikkerhet knyttet til om dette kom til å skape interesse, engasjement eller

mestringsfølelse blant barna. Barnet i denne praksisfortellingen uttaler at han tror han er dårlig til å lage dukkehus, dette var vondt å høre og gjorde at jeg satt meg et mål om at den estetiske læreprosessen skulle fremme selvtillit i barns skapende arbeid. Jeg ser i likhet med Østern, Stavik-Karlsen & Angelo (2013), at kunstpedagogikk kan tolkes som spenning mellom pedagogikkens målstyring og kunstens åpenhet. Slik finner jeg en verdi i å kombinere disse feltene, og jeg har utforsket dette gjennom en arkitektonisk læreprosess sammen med barna. Hvor det var et mål at barna skulle kunne formidle sine tanker gjennom kunstneriske uttrykk, som inngang for at jeg kunne lære mer om barnas undring og perspektiver på rom.

Det tredimensjonale kunstpedagogiske prosjektarbeidet startet ved at jeg introduserte min egen barndomskoffert for barna. Denne inneholder ulike barndomsminner fra min egen barndom i form av små tredimensjonale figurer, former og gjenstander (se Figur 1). Jeg kalte denne kofferten for «mitt barndomsrom», noe jeg har tatt med videre som begrep for barnas rommodeller. Måten jeg laget denne barndomskofferten ser jeg som en kunstnerisk metode for å uttrykke seg, og jeg ønsket å prøve denne formingsmetoden sammen med barn. Tredimensjonalt arbeid ble en inngang for arbeid som arkitekter som utforsker rom, og dette førte til en estetisk læreprosess for, med og av barn. Dette ser jeg relevant som en inngang for å lære mer om barnekulturen og barndommen barn lever i dag (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016).

I det kunstpedagogiske prosjektet utforsket barna romlige kvaliteter gjennom ulike kunstneriske uttrykksmetoder både to og tre -dimensjonalt. Dette mener jeg kan kalles kunstpedagogikk i henhold til Angelo (2014) og Mørstad (2020), ved å utforske hva kunst og kunstneriske uttrykk kan være med barn. Jeg tilrettela for skapende aktivitet på verkstedsrom, hvor jeg hadde fokus på rike materialtilbud for at barna kunne formgi slik de ønsket. De fikk veiledning i ulike teknikker og materialer, men barna laget mesteparten på egne premisser. Dette er på grunnlag av Paulsens (2007) kritikk på at barnehagen har et sterkt prosessfokus, hvor barna blir hindret i å få bruke sin utforskning av materialer til å faktisk uttrykke sine indre tanker og følelser gjennom kunsthag. For at barna skulle få uttrykke og formidle sine perspektiver og tanker om rom, var det et valg å la barna bruke de kunstneriske teknikker og metoder de behersket fra før. Slik tenker jeg barna fikk bruke sine sterke sider inn i utforskning og formidling av sine tanker om rom.



#### 4.1.2 Planleggingsfasen

I starten av prosjektet fortalte jeg barna litt om hvordan arkitekter arbeider, og viste og fortalte om barndomskofferten min. Senere fikk de også leke med kofferten som impuls til eget skapende arbeid. Etter dette fikk hvert barn fylle ut en felles ideplakat (se vedlegg 6), hvor barna fikk dele tanker og planlegge hva de ønsket å ha i hvert sitt rom. Barna ble enige om at barndomsrommene skulle bli små modeller av «verdens beste lekerom». I denne delen av prosjektet var tanken at barna skulle få erfaringer med å planlegge sin egen skapende prosess fra start til slutt. Etter plakaten var fylt ut hadde barna gjort seg opp noen ideer om hvordan de ønsket å innrede og skape barndomsrommene. Dette ble en inngang til prosessen som arkitekter, og en jente sa da; «vi er arkitekter i dag». Videre presenterte jeg noen inspirasjonsbilder av hus, plantegninger og ulike stilarter på storskjerm inne på avdelingen. Samtidig som disse bildene var oppe la jeg utover A4 ark, tusjer og blyanter på gulvet.



Figur 4



Figur 3

Barna fikk da lage noen skissetegninger av de individuelle barndomsrommene (se vedlegg 3). Barna fordelte seg på gulvet og hadde samtaler om hverandres tegninger og rom underveis. Oppgaven jeg ga barna var å tegne skisser av hva de ønsket å ha i rommene, og disse ble brukt videre når vi satt i gang med den tredimensjonale formingen. Dette er inspirert av måten arkitektstudentene brukte utsnitt fra «minnekartet» i Braatens (2013) prosjektbeskrivelse. Det var en jente som lagde en slags modell for hvordan man kunne uttrykke disse skissene, som man kan se på Figur 4. Hun tegnet først et stort hus med den fargen hun ønsket sitt rom skulle ha, og ulike gjenstander rommet skulle inneholde. Flere barn begynte å appropriere denne måten å skisse på (Moe, 2018). Jeg finner det interessant at barna finner egne løsninger og samtidig inspirerer og hjelper hverandre til å finne nye måter å skape. Dette mener jeg tyder på at barna er i en estetisk læreprosess gjennom å bruke

følelser, kropp, individet og felleskapets forståelse som forutsetning for læring (Kruse & Birkeland; 2020, Dewey; 1998). På Figur 3 kan man se jentens skissetegning ved siden av på Figur 4 kan man se barndomsrommet hennes. Noe jeg finner interessant er hvordan skissetegningene og barndomsrommene kommuniserer med hverandre, og har mange innholdsmessige likheter. Noe av likhetene barnet har uttrykket på rommet over, er blant annet fargen rosa, Elsa fra «Frost», lite bord, køyeseng, regnbue og «My little Pony». Det at begge uttrykkene har mange av de samme elementene mener jeg viser et potensiale i det å arbeide i en planleggingsprosess for å oppnå det resultatet man ønsker å uttrykke. Dette minner om arkitekters arbeidsmetode, med plantegninger som utgangspunkt for bygging av rom. Paulsen (1994) mener at noe må være gjennomtenkt og planlagt om det skal kunne kalles kunst, og å gi uttrykk for følelser, tanker eller ideer. Jeg tolker barnas skapende arbeid som kunstneriske uttrykk, og jeg ser planlagte uttrykk hvor barna har formidlet noe de har motivasjon for å uttrykke.

#### 4.1.3 Arbeid på verkstedsrom

Etter barna hadde ferdigstilt skissene sine skaffet jeg skoer fra en skobutikk i Trondheim, og lagde da et verkstedstilbud i barnehagen.



Figur 5



Figur 6



Jeg brukte både et verkstedsrom som var tilrettelagt for kunstfaglig arbeid, og innredet et daværende legorom til et verksted over en liten periode som man kan se på Figur 6. De fysiske verkstedsrommene og læringsmiljøet ble viktige rammer for barnesamtaler og dialog. På Figur 5 kan man se et bilde fra den estetiske læreprosessen. Tanken med tilrettelegging av verkstedsrom, var at barna skulle få ro og tid til å formidle både verbalt og kunstfaglig. Jeg hadde fokus på å bruke gulvet mye, og barna og jeg lagde et slags arkitektkontor inne på verkstedet. Barna fikk da sitte på voksenstolene i barnehagen og fordele seg i ulike soner i rommet (se på forsidebildet av masteroppgaven).

I tillegg var jeg på Remidasenteret i Trondheim, på lageret i barnehagen, og fikk hjelp av foreldregruppen til å skaffe materialer til prosjektet. Jeg hadde et fokus på å gi barna tilbud av mange farger, stoffer og materialer for at barna kunne forme kunstneriske uttrykk. Jeg og barna samlet også ulike naturmaterialer, ulike stoffer i forskjellige mønster, tapet og vi lekte oss med ulike nyanser av farger. Jeg prøvde å vise flere nyanser av materialer og farger, for å utforske *affordances* (Gibson, 1979) i det vi hadde tilgjengelig. Ved å bruke mulighetene som ligger i materialer og rom tenker jeg det kan bli en inngang for ulike estetiske erfaringer. I tillegg ser jeg dette som sentralt ved min rolle som kunstpedagog i prosjektet, for å kunne formidle og utfordre forståelsen av kunstnerisk arbeid (Mørstad, 2020). Det var viktig å skape et rikt, kreativt og mangfoldig tilbud for å



Figur 7

inspirere til kunstnerisk utfoldelse. Jeg har tatt inspirasjon fra Reggio Emilia i å tilrettelegge for demokrati, og arbeid i atelieret (Frisch, 2018). «Arkitektkontoret» som man kan se på forsidebildet, mener jeg viser hvordan vi utnyttet potensialet ved å arbeide mye på gulvet. Barna brukte den gode plassen de hadde til å utfolde seg i materialer og utstyr, og disse var tilgjengelig fra barnehøyde.

Barna gjorde estetiske erfaringer ved å utforske ulike materialer som kunne gi de mulighet til å formidle det indre (Bale, 2009). Det at barna inntok en rolle som arkitekter ser jeg nært knyttet til Vygotskys (1981) lekteori og Lindqvists tanker om lekens estetiske form. Det ble en slags lek, hvor barna utforsket fenomenet rom gjennom modellaging i en estetisk prosess og skaping av narrativ

rundt ulike temarom og barndomsrom. Jeg opplevde at barna var svært engasjerte og konsentrerte under aktivitetene. Ved å bruke gulvet mye, gjorde at man også kunne rote litt mer og ha et kreativt kaos. Som Kirkeby (2006) finner i sin forskning trives barn best når de kan sette sitt personlige preg, og endre miljø rundt sin lek. Jeg mener dette også kan relateres til barns bruk av rommet i det kunstpedagogiske prosjektarbeidet vi gjennomførte. Barna inntok en arkitektrolle, og var med på å forme et arkitektkontor. De hadde stor frihet og styrte aktivitetene mye selv, som gjorde at de ble selvstendige i å tilrettelegge for sin egen kunstneriske prosess. Det var et mål at de kunne hentet det de trengte når de trengte det, og kunne bruke rommet aktivt gjennom å omforme etter behov. Jeg opplevde at arbeid på «arkitektkontoret» ga barna færre begrensninger, større plass og at barna snakket i stor grad rundt sine og andres kunstneriske uttrykk. Det at barna brukte teknikker og metoder som de mestret, tror jeg var med på å fremme en selvtillit og eierskap rundt sine rommodeller.

Når barna skulle starte formingen av de tredimensjonale barndomsrommene, begynte de med å male de både ute- og innvendig, noen limte også ulike elementer utenpå skoeskene. I denne delen av prosessen fant barna ut hvordan målestokken og perspektivet på rommet skulle være. Barna malte vegger og tak, og noen installerte ulike ringeklokker på utsiden av rommene. Etter dette forarbeidet tegnet, klippet, limte og formet barna elementer å ha inni barndomsrommene. Jeg ville at barna skulle føle at de kunne uttrykke akkurat hva de ønsket, og dette hjalp barna hverandre med. De ga hverandre tegninger, hjalp med å klippe ut eller ga hverandre innspill til innhold i barndomsrommene. Et eksempel på dette er et utdrag fra en barnesamtale hvor barna kommenterte:

Mari: «Skal du ha det der i huset ditt?»

Pia: «ja, æ skal ha en katt i huset mitt»

Mari: «æ skal ha Elsa og Anna æ»

Pia: «skal du ikke ha noe mer, skal du ikke ha krystalla?»

Mari: «jo, det skal æ»

Pia: «hva mer skal du ha»

Mari: «ehm, Olaf og Kristoffer, og S»

Pia: «Svein?» (ler)

Mari: «Ja» (ler)



Figur 8



Dette mener jeg støtter opp om teorien til Sava (1995) om læring gjennom kunstfaglige prosesser, ved å artikulere egne personlige uttrykk og det å lytte og være åpen for andres uttrykk. Dette mener jeg kan vise hvordan barna kan inspirere og også påvirke hverandres uttrykk. Elementer fra den populære disneyfilmen Frost, som Elsa, Anna, Olaf og Kristoffer blir nevnt. Den ene jenten tegner noen av disse figurene og limer det inn i sitt barndomsrom. Jeg forstår dette som eksempler på «configurational signs» (Wilson & Wilson, 1977) fra den barnekulturen og populærkulturen barna er en del av, og noe som ikke først og fremst er knyttet til barnehageinstitusjonen, men en barnekultur barna møter andre steder. Enkelte elementer gjentok seg i utformingen av rommodellene. En jente sa i planleggingsfasen at hun ville lage et julehus og fortalte første dagen at hun trengte en diskokule. Under utformingen av det tredimensjonale så de andre barna denne diskokulen, og til slutt hadde alle rommene diskokuler (se vedlegg 4). Jeg ser at barna både påvirker hverandres uttrykk, men også inspirerer og utfordrer hverandre til å ville uttrykke seg. Barndomsrommene har noen like elementer, men er likevel blitt individuelle og unike uttrykk for barnas interesser og formidling av romlige kvaliteter.

#### **4.1.4 Barnekulturelle elementer**

Jeg gjennomførte flere verkstedsdager under det kunstpedagogiske prosjektet, men en av dagene var jeg konstant på verkstedet fra barna kom i barnehagen til barna dro hjem. Da fikk barna bruke den tiden de ønsket inne på verkstedet, og noen kom og gikk kjapt andre satt der hele dagen. Jeg har tidligere opplevd en samlebånds tendens i barnehager, hvor barna skal gjennom det samme på samme tid. Noe jeg mener jeg kan ses opp mot læringsdiskursen Seland (2012) tematiserer, med et syn på læring og utvikling gjennom kunstfag. Med sterke føringer, styringer, retningslinjer og kunnskapsløfter mot et fokus på læring kan det slik jeg tolker det gå mot en tanke om å fylle kunnskapshull. Gjennom å utøve kunstpedagogiske praksiser i barnehagen, mener jeg man kan styrke et utvidet læringsbegrep. Hvor estetiske læreprosesser, med erfaringer slik Løvlie (1990) forklarer det kan bli mer vektlagt.

I det kunstpedagogiske prosjektet hadde jeg et individuelt fokus på barna gjennom å la de bruke den tiden de egentlig ønsker på å uttrykke det de ville. Da opplevde jeg at barna fikk uttrykke seg uten avbrytelser og være i flytsonen over tid. Jeg hadde fokus på lite voksenstyring og lite malstyring, noe jeg mener var verktøy og forutsetninger for at jeg kunne bli kjent med barnas perspektiver. Barndomsrommene ble unike til slutt, med et personlig preg. Jeg synes det er spennende hvordan barna blir påvirket av hverandres kultur, populærkulturen og sosiale relasjoner, og bruker dette som impuls til å bearbeide og skape egne kunstneriske uttrykk. Dette ser jeg i sammenheng med studien til Wilson & Wilson (1977) med at man finner spor fra den kulturen man er en del av i barns

kunstneriske uttrykk. Jeg ville tillate alt som barna ville ha med i sine rom, og det ble mye populærkultur og noen kommersielle uttrykk som jeg mener må vektlegges betydning for barna. I min barndomskoffert har jeg med mye populærkultur gjennom musikk, filmer, bøker, spill og mye Disney. Dette var en stor del av mine barndomsminner, og jeg ser likheter i barnas uttrykk hvor de har formet sine rom ut fra noe de er interessert i akkurat nå. Dette mener jeg kan gi et innblikk i deres interesser, ønsker og barnekultur, som pedagoger kan bruke i tilrettelegging av pedagogiske miljø, temarom eller *lekverdener* (Lindqvist, 1977).

Gutten jeg nevnte innledningsvis som sa «ah, men det er jeg så dårlig på», viste seg å være en av de som satt lengst under verkstedsprosessene.

Gutten skulle lage et spøkelseshus, og prøvde å tegne spøkelser som kunne passe inn i rommet sitt. Han tegnet og tegnet, men ble ikke fornøyd med spøkelsene. Han tegnet rundt 15 spøkelser til slutt, og de fleste ble for store til å passe inn i skoesken. Han lagde mange spøkelser, men han sa han ville få til en han var fornøyd med. Noen av de andre barna fikk de spøkelsene han ikke ville ha, men til slutt sa han «sånn, dette ble jo perfekt!».

Denne praksisfortellingen mener jeg viser viktigheten med å sette av tid til estetiske læreprosesser hvor barn får erfaringer med å kunne få flere forsøk på å mestre og uttrykke det de ønsker. Dette tenker jeg viser hvordan barnet gjorde seg noen erfaringer med det å mestre gjennom kunstfag og lære selvstendig. På denne måten kunne gutten til slutt få fram det han ville uttrykke, og det ble til og med perfekt sett ut fra hans opplevelse. Den gleden han viste ved å få til noe han var fornøyd med var godt å se, og på Figur 9 kan man se spøkelset han uttrykte. Fra i starten å si «ah, men



Figur 9

det er jeg så dårlig på» til nå og si «dette ble jo perfekt» mener jeg viser en opplevelse og erfaring rundt mestring av uttrykksmåter. Gutten gjorde i tillegg noen estetiske erfaringer med målestokk, ved å prøve ulike størrelser for at spøkelset skulle passe inn i rommet. Dette gir erfaringer over

ulike perspektiver og størrelser knyttet til sin rommodell. Dette mener jeg viser hvordan tredimensjonal jobbing kan bidra til romforståelse, og en helhetlig læring gjennom ulike materialer (Lindstrand & Selander, 2009). Ved å arbeide tredimensjonalt med disse rommodellene har barna brukt ulike estetiske virkemidler, og de har kommentert hverandres kunstneriske uttrykk underveis. Barna kommenterer hverandres rom gjennom å bruke romlige begreper som; over, under, inni, utenpå, stor eller liten. Måten barn omtaler rom, eller tilpasser elementer for å passe til sine rommodeller, mener jeg viser en utvikling av både en euklidsk og topologisk romforståelse (Trageton, 1977). Det at barna utforsker ord eller andre uttrykk for å formidle romlige kvaliteter, ser jeg som en viktig del av prosessen som arkitekter.

#### **4.1.5 Tredimensjonalt kunstpedagogisk prosjektarbeid**

Noen barn uttalte at «vi er arkitekter i dag», noe som jeg mener viser en selvtillit barna opparbeidet seg gjennom erfaring med å planlegge og bygge sin egne rommodell. Ved at barna fikk være i en prosess som arkitekter sammen, fikk de erfaringer med å arbeide fra planlegging til ferdig produkt. Dette mener jeg også er sentrale kvaliteter i kunstpedagogikk, med sin spenning mellom pedagogikk og kunst (Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013). Vi hadde både mål om å lage konkrete tredimensjonale barndomsrom, men barna fikk også styre utforskningen og utviklingen av prosjektet. Dette førte til samtaler om rom og senere utforskning av drømmebarnehagen. En gutt kommenterer under formingen av barndomsrommene «men, æ har lyst til å ha mer husprosjekt». I denne sammenhengen spurte jeg barna hvorfor de tror jeg har satt i gang et slikt prosjekt. En annen gutt svarte da «fordi at vi skal ha det litt morsomt, og ha hus. For da kan kanskje mamman og pappan sje».

Jeg finner disse funnene spennende i sammenheng med barns tilknytning til prosjektet vi gjennomførte og de tredimensjonale barndomsrommene. Trageton (1977) mener barnet er i en divergent symbolfase mellom 2-5årsalderen, og sier at prosessen er det interessante for barnet. Ut fra mine funn ser jeg derimot at barna ikke bare tillegger prosessen en sentral verdi, men også det ferdige produktet sitt. Trageton (1977) mener man kan kna figurene inn i leira igjen, noe jeg finner motstridig i barnas stolthet og eierskap til egne kunstneriske uttrykk i min studie. I skapingen av barndomsrommene med barna fikk de bygge, forme og utvikle en rommodell over lang tid. Flere barn viste fram rommene sine til andre avdelinger i barnehagen, forklarte hvilke elementer som var med og hvordan man hadde laget rommene. Jeg tolker disse funnene i lys av Paulsen (2007) som vektlegger det at barna får bruke sin kunstneriske kompetanse til mer enn bare utforskning, men også til å skape kunstneriske uttrykk. Det at barna har et ønske om å vise fram sine uttrykk, tolker jeg som at de finner noe viktig ved det å ha skapt noe eget og ha et mål. Gutten som foreslo at man

kunne vist barndomsrommene fram til foreldrene, foreslår også å lage en utstilling. Dette hadde vært fint og gjennomført som en avslutning på prosjektet, men tid og korona satte en stopper for besøk i barnehagen.

Det kunstpedagogiske prosjektarbeid ble en inngang for undringsprosesser rundt interesser for rom, hva rom er og hva en barnehage kan være. Under den ene barnesamtalen var det en gutt som sa «men har vi egentlig alle fargene som er i solsystemet eller?». Dette synes jeg viser hvordan estetiske læreprosesser kan bidra til barnlige refleksjoner og undring rundt ulike tema og fenomen. Jeg svarte at det kan hende, og gutten svarer da «njaa, vi har i alle fall disse som hører til solsystemet. Sola er gedigen i forhold til den som er nærmest i solsystemet. Den er knøttliten, som et lite frø». Gutten forteller meg at han er svært interessert i verdensrommet, og jeg opplever at han har et sterkt ønske om å lære mer om dette. Vi søkte opp planetene på internett og han fikk ha et bilde framfor seg i utformingen av planetene med ulike farger. Planetene ble for store til å ha inni barndomsrommet hans, men gutten limte disse på drømmebarnehageplakatene (se figur 14). Estetiske erfaringer tolker jeg i likhet med Letnes (2018) som noe som skjer i en hel prosess, og ikke bare et uttrykk eller resultat. Selv om jeg har hatt fokus på at barna skal få uttrykke en rommodell som skal utvikle seg til et produkt, tenker jeg den estetiske læringen, erfaringene og erkjennelsene ligger i hele denne kunstfaglige prosessen barna har vært i. Ved å inkludere barna i en prosess som arkitekter, har barna selv fått estetiske erfaringer og utforsket fenomenet rom.

### 4.3 Presentasjon av noen barndomsrom

Ut fra det kunstpedagogiske prosjektet har barna uttrykket det jeg kaller *romlige kvaliteter* sett ut fra barns perspektiver. Dette er kvaliteter som jeg tenker sier noe om hvilke interesser barn har for rom og måten de forstår rom på. Elementer jeg har analysert som kvaliteter er blant annet farger, tema eller materialer barna har anvendt i sine uttrykk (se vedlegg 4). En romlig kvalitet som gjentar seg i datamaterialet er, er *materialrikdom*. Flere barn deler erfaringer rundt for lite materialer å leke med i barnehagen, og at det da blir krancling over få ting. En jente



Figur 10

som nevnte at hun syntes det var viktig med flere materialer å leke med, har utformet et barndomsrom med innhold av mange små elementer som man kan se på Figur 10. Jenten fortalte at hun hadde lyst til å leke familie i dette rommet, og det var den leken hun likte best å leke i barnehagen. Dette mener jeg er et eksempel på et barndomsrom som uttrykker noen romlige kvaliteter, og dialog rundt hva man trenger i et lekemiljø i barnehagen.

### «Oi det kom litt lava på bordet»

Et annet aspekt med den estetiske læreprosessen er utforskningen rundt materialer inne på verkstedet. Barna gjorde seg noen estetiske erfaringer, ved at de brukte leken som inngang til både skapende arbeid og dialog om rom. Et eksempel er fra denne praksisfortellingen;

Et barn ville ha lava inni  
barndomsrommet sitt, som han kalte  
«Spidermanrommet». Han blandet  
fargene rød og gul til det ble en sterk  
lavafarge. Lars begynte å male og sa  
«oi det kom litt lava på borde», Håkon  
svarer «men det går bra, bordet her er  
jo fullt av maling». Lars sier «oi litt  
lava kom på mæ, se», Jeg spør om han  
brant seg. Han ser på meg, smiler og  
sier «ja, men det gjør ikke vondt». Håkon  
sier da «men det er jo bare  
maling», Lars svarer «nei, det er lava».



Figur 11

Hvordan barna bruker narrativ gjentok seg i barnesamtalene. Leken kommer også til uttrykk under praksisfortellingen over, ved at barna utforsker egenskapene til malingen. Dette viser hvordan lek i kunstneriske prosesser kan oppstå og gjøre at man uttrykker noe indre (Vygotsky, 1981). Lars brukte lang tid på å blande rød og gul så det ble lik farge som på lava. Barna fortalte at de var interessert i vulkaner og skulle ønske barnehagen hadde et vulkanrom med lavagulv. Jeg mener dette viser hvordan barna her undrer seg over materialer og farger under den estetiske læreprosessen. Jeg tolker barndomsrommene som rom med ulike tema barna har lyst til å utforske eller interesserer seg for. De ulike forslagene om temarom har blitt grunnlaget for min tolkning av *fleksible* og *endringsdyktige* rom som romlige kvaliteter i kapittel 5. «Spidermanrommet» er et eksempel på et slikt rom som man kan se på Figur 11 (se vedlegg 4 for flere barndomsrom).



#### 4.4 Drømmebarnehagen

«Drømmenbarnehagen» var et begrep barna utviklet sammen med meg under barnesamtalene. Jeg spurte barna «hvis vi sammen skulle laget en barnehage hva skulle den ha inneholdt?». Et barn svarte da «drømmebarnehagen da?». Dette ble starten på en utforskning og undring rundt en mulig drømmebarnehage, som jeg ser på som en slags videreutvikling fra barndomsrommene. Dette ble da også en videreføring av prosessen som arkitekter, hvor barna snakket både sammen og med meg om hva de ønsket seg for barnehagen. Jeg fant da fram ark og tre store gullplakater som ble starten på drømmebarnehagecollagene.



Figur 12

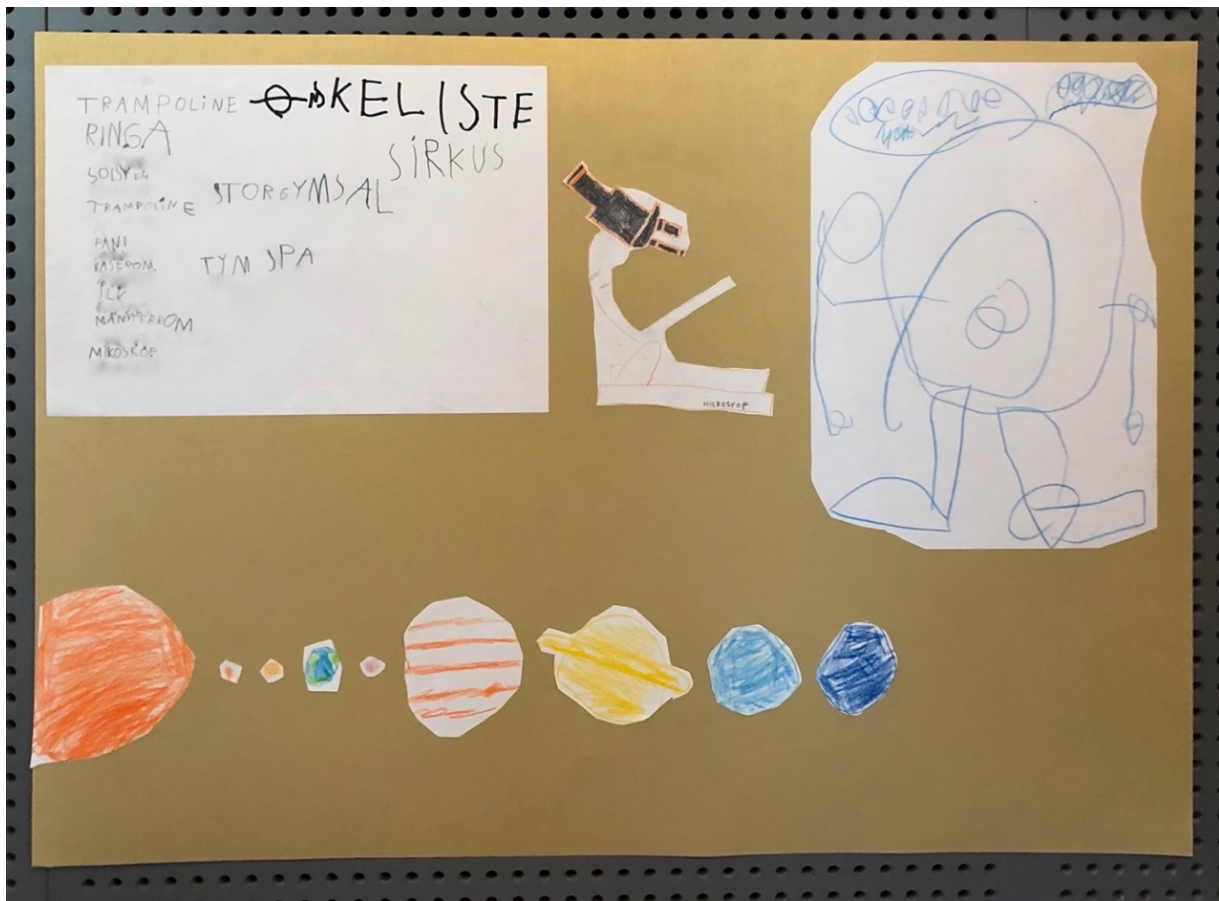
Jeg finner drømmebarnehagecollagene spennende med tanke på barns ønsker for barnehagebygg og innemiljø. Det er noen likheter med romlige tema som barna uttrykker både gjennom barndomsrommene og drømmebarnehagecollagene, likevel er disse plakaten enda mer spisset mot barnehagebygg. På Figur 12 kan man se elementer som turnringer, disser, discokuler, rutsjebane, springerom, baller, pyramider og vannrom.



Figur 13

På Figur 13 kan man se elementer som trampoliner, biler, vulkaner, discorom, monsterrom, pokemonballer, fotballbane, hemmelig gaverom og andre hemmelige rom. Jeg finner drømmebarnehagecollagene spennende med tanke på barns ønsker for grovmotoriske materialer og fysisk utfoldelse inne. I tillegg har barna uttrykket flere hemmelige rom, som jeg har tolket opp mot barns behov for skjermede og avgrensede rom.





Figur 14

På Figur 14 ser man planetene som den ene gutten laget med alle fargene som finnes i solsystemet. Et barn har tegnet et mikroskop med ønske om et utforskningsrom i barnehagen. Han snakker flere ganger om hvor mye han ønsker seg mikroskop, og at han aldri har prøvd det før. Det er også limt på en ønskeliste, som ble laget av en jente som under formingen til drømmebarnehageplakatene sa: «æ har en ide, vi kan skriv en ønskeliste, og alle kan kom med en ting hver». Fra et utdrag fra en praksisfortelling om dette står det:

To barn gikk da rundt og intervjuet de andre barna. Det ene barnet hadde lært seg å skrive og skrev opp det de andre barna ønsket seg. De to barna spurte alle barna på avdelingen om ett ønske de ville ha i drømmebarnehagen. Det ene barnet skrev, og det kom ønsker som f.eks. trampoline, monsterrom. Hun sa blant annet, M for mamma, N for Nisse. Hun hadde referanser på alle bokstavene, og slik formet hun ord for ord. Jenten gikk til de voksne flere ganger og sa «jeg har skrevet alt helt selv». Jeg foreslo at vi kunne ta bilde og sende til foreldrene så de får se prosjektet deres. Jenten rakk opp hånden under samlingsstunden og spurte pedagogisk leder om de kunne ta bilder og sende til foreldrene så de får se prosjektet.

Det kunne vært spennende å sett nærmere på barnets språkutvikling gjennom referanser for hver bokstav her, men jeg velger å fokusere på romlige kvaliteter og barns forskerrolle.



Barnet inntar en forskerrolle gjennom å intervju de andre barna og to ansatte i barnehagen. Hun finner helt konkrete ønsker for barnehagens bygg, og setter det opp i en liste. Noe av det hun skriver ned er stor gymsal, sirkus, trampoline, ringa, solsystem, ponny, gym, klasserom, monsterrom og mikroskop. Dette mener jeg gjør at barnet får være en aktiv og viktig del av forskningsprosessen, og at de får bruke sine stemmer inn i forskningen (Clark, 2010). Når jeg spør et annet barn hva denne drømmebarnehagen skulle hete svarer han «jah, jeg tror den skal hete rombarnehage». Dette tenker jeg viser at barna har skapt noen erfaringer rundt begrepet rom.

## 5.0 Barns perspektiver på romlige kvaliteter

Jeg skal i det følgende kapittelet gå nærmere inn på analyse av funnene som kom ut av det kunstpedagogiske prosjektarbeidet, og drøfte dette opp mot det teoretiske grunnlaget mitt. Ut fra mine funn har jeg vektlagt noen romlige kvaliteter som jeg mener utpekte og gjentok seg som viktige for barna som deltok i min studie. Jeg skal nå presentere disse gjennom undertemaene; *Rom & Materialitet*, *romforståelse* og *grovmotoriske materialer*.

### 5.1 Rom & Materialitet

To romlige kvaliteter jeg har trukket ut av mine funn, er *materialrikdom* og *fleksibel innredning*, som jeg nå kommer til å gå nærmere inn på. Jeg har valgt å plassere disse kvalitetene under tema rom og materialitet, da jeg ser dette som kvaliteter for tilrettelegging av ulike rom og materialer i barnehagens fysiske innemiljø. Barna har uttrykt ulike temarom gjennom barndomsrommene, drømmebarnehageplakatene og i barnesamtalene. Barna har blant annet nevnt utforskningsrom, puteslott, skattejaktrom med pirater, monsterrom med skumle spøkelser, frostrom med jul, snø og krystaller og planetrom hvor de kan hoppe på planeter (se Vedlegg 4). Barnas valg av elementer til drømmebarnehagen og barndomsrommene, tolker jeg som kvaliteter barna tillegger en verdi for sin kultur, læring og barndom. Jeg ser temaene barna løfter opp som en bit av barnekulturen deres, og da «Configurational signs» (Wilson & Wilson, 1977). Jeg ser at populærkulturen påvirker uttrykkene til barndomsrommene, og blant annet er det tema som Dinsneyfilmen «Frost», «Spiderman» og «My little Pony» som gjentar seg. Jeg vektlegger dette som betydning for barnekulturen barna har, og elementer som er viktig for barndommen deres. Barna uttalte at barndomsrommene er uttrykk for «verdens beste leke rom», og drømmebarnehagecollagene er uttrykk for «verdens beste barnehage». Jeg mener barna hadde et barnehageperspektiv gjennom drømmebarnehagecollagene, noe jeg tenker er med på å undersøke ulike sider ved hvordan man kan bygge barnehager. Jeg finner at barna uttrykket konkrete ønsker for barnehagebygg gjennom drømmebarnehagecollagene. I barndomsrommene finner jeg ønsker for ulike temarom, som jeg mener er kunnskap rundt barns interesser som pedagoger kan bruke inn i tilrettelegging av *lekverdener* (Lindqvist, 1997).

#### 5.1.1 Skattejaktrommet

En måte barna formidlet og uttrykte sine tanker rundt rom, var gjennom å skape narrativ om ulik lek. Dette ble en inngang både av formidling av sine ønsker for rom, og en impuls til kunstneriske uttrykk gjennom tegning og forming. Dette har vært en sentral måte barna har uttrykket sine perspektiver på. Under skapingen av de tredimensjonale barndomsrommene stilte jeg uformelle

spørsmål rundt tema *rom*, og spurte hva barna ønsket seg av rom i drømmebarnehagen. I et utdrag fra en barnesamtale om dette forteller noen barn om et skattejaktrom:

Håkon: *Også Amalie. Vi kan ha et rom der det er skattejakt-rom.*

Amalie: *Ja!*

Håkon: *da kan vi vær mange å grav ned skatt. Da kan det vær, da skal vi. Bare i ett hull skal skatten vær og i andre hullet skal det værra nokka anna. Liksom nå som papir, kongla og blyant og saks. For da lure det oss og da blir det vanskelig.*

Amalie: *også kan, på påske kan det være påskeegg.*

Håkon: *det kan vær så stort påskeegg at vi kan værra inni.*

Amalie, *Men da må vi del oss så vi kan finn den ekte skatten.*

Amalie: *ja også må alle ha skattekart.*

Håkon: *jaa! Men, men det er jo vanskelig å finn skattekart fra ekte pirata.*

Amalie: *det er jo bittelitt vanskelig, men det stopper ikke oss, hæ? Gjør det det?*

Håkon: *jeg er god på skattejakt. (Amalie synger). Men når vi deler oss kan vi ha med Walkie Talkie. Men det er vanskelig å kjøp Walkie Talkie.*

Hermine: *Dere, jeg har to Walkie Talkia hjemme jeg.*

Amalie: *det er jo bare to, og vi må jo egentlig ha 11.*

Håkon: *ja, vi må jo ha 11 og det er jo dritmasse penger man må bruk da. Når man skal kjøpe 11 Walkie Talkie.*



Figur 15

Jeg ser et stort engasjement når barna uttrykker sine ideer til ulike temarom. I eksemplet over finner jeg det interessant at barna henvender seg til hverandre under barnesamtalen, og jeg observerte smil, latter og en ivrig leting etter ord for å beskrive dette skattejaktrommet. Jeg tolker derfor at rom tilrettelagt for ulike tema kan være rom med kvalitet for barn. Barnas undring og formidling av sine perspektiver var mye gjennom fortellinger om hvordan de kunne lekt i ulike rom. Jeg nevnte tidligere at barna snakket fram lek rundt «sisten» med pokemonballer, og i utdraget fra barnesamtalen over nevner barna lek som pirater hvor de kan ha en skatt og en lureskatt. Dette mener jeg kan være en inngang for å skape lekverdener sammen med barna, gjennom at det indre får komme til uttrykk både gjennom å tenke ut en lek og uttrykk seg kunstnerisk (Vygotsky, 1981).

På Figur 15 kan man se skattekart og en havfrue som den ene jenten tegnet mens de snakket om dette skattejaktrommet. Barna snakker om hva en skatt kan inneholde og hva de trenger av materialer. Jeg tolker det som at barna undrer seg over hva rom og barnehagen kan være og tilby. De planlegger slik jeg ser det et læringsmiljø, som med fordel kunne blitt brukt inn i pedagogisk tilrettelegging ut fra barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved at de snakker mye til hverandre og ikke bare til meg som voksne, mener jeg kan gi et bedre innblikk i deres perspektiver og barnekultur. Wolf (2017) vektlegger også barnas perspektiver, og mener dette er viktig for at vi kan ta barns uttrykk og oppfatninger på alvor i planlegging og tilrettelegging av barnehagen. Dette er noe jeg tenker blir vesentlig for å oppnå rike og frodige lekemiljø som kan fremme den barneinitierte leken. Temarom kan være en inngang for pedagogisk tilrettelegging av lekverdener og som rommet som en *tredje pedagog* (Frisch, 2018). Da tenker jeg at et mål blir at rommet kan fungere som inspirerende miljø i seg selv, og fremme utforskende læring.

I det skapende arbeidet retter barna oppmerksomhet til hverandres kunstneriske uttrykk, og undrer seg i felleskap om lekemiljø. Barnas engasjement rundt hverandres kunstneriske uttrykk og sine forslag til lek, tenker jeg kan fremme gruppetilhørighet og samarbeid for å finne løsninger. I samtalen om skattejaktrommet skaper de et narrativ rundt en skattejakt. Jeg knytter dette opp mot Selds (2012) og Sandos (2020) forskning rundt barns behov for å medvirke og skape meningen gjennom å organisere sin egen lek. Barna i min studie snakker om forslag til lek og rom som de ønsker for barnehagen. Samtalen om skattejaktrommet viser at barna planlegger en lek for et rom, og ser for seg hvordan dette innemiljøet kan se ut. Dette mener jeg viser barnas potensiale og behov for involvering og medvirkning i organisering av innemiljø i barnehagen. I forskningsprosjektet EnCompetence (2020) fant de at faktorer som spilte negativt inn på barns trivsel var spesielt områder hvor det var forventet ro eller aktivitetene var spesielt voksenstyrte. I min studie kommer barna med mange forslag til ulike rom og lekemiljø, som jeg mener viser at barna har potensiale til å medvirke enda mer i tilrettelegging av barnehagers innhold. Jeg finner det viktig at barnehager har områder som fremmer trivsel gjennom en større involvering av barn.

Barna har vært i en prosess som arkitekter ved å planlegge, finne løsninger og tegne ut ideer til dette skattejaktrommet. Som Clark (2010) skriver er tegning en måte hvor barna kan bruke sine styrker, og sine skapende evner som kilde til kunnskap. Barna får uttrykke seg gjennom flere modaliteter, som fører til ulike forslag og ideer. Dette tenker jeg kan være en måte å utvide repertoaret av uttrykksmåter, og hindre at vi frarøver barns hundre språk som Malaguzzi nevner i sitt dikt (Norsk Reggio Emilia Nettverk, 2021). Barna har mange måter å uttrykke seg på, og gjennom arbeid i

prosess som arkitekter kan barna kanskje utvikle enda flere teknikker og redskaper til å uttrykke sine perspektiver og forståelser.

I eksemplet om skattejaktrommet samtaler og uttrykker barn seg kunstnerisk, og de blir kjent med ulike forslag til lekemiljø. Dette tenker jeg utfordrer kreativiteten, gjennom en synlig idérikdom (Språkrådet, 2021). Jeg mener de viser et potensiale til å skape egne lekemiljø. I skattejaktrommet forteller barna at i det ene hullet kan det være en skatt og i det andre en lureskatt med papir, saks, kongla og litt forskjellig. Barna har konkrete tanker om hva rommet kan inneholde og de forteller at de ønsker et ekte skattekart fra ekte pirater. Amalie lener seg mot Håkon og sier; «det er bittelitt vanskelig, men det stopper ikke oss, hæ? gjør det det?». Dette utsagnet mener jeg viser en selvtillit og et engasjement inn i denne fortellingen og byggingen av et lekemiljø, og hun snakker på en fortellende måte med stor stemme. Jeg ser det som at hun lever seg inn i en lek rundt pirater og skattejaktrommet med hele sin kropp og uttrykk. Dette gjør at jeg tolker temarommene barna snakker om som viktige impulser og motivasjon for fysiske innemiljø i barnehagen. De rommene barna ser for seg, blir også slik jeg tolker det en impuls inn i det skapende arbeidet med barndomsrommene, som vist på Figur 15.

### 5.1.2 Materialrikdom

Jeg mener denne fortellingen om skattejaktrommet også inneholder romlige kvaliteter knyttet til *materialrikdom*. Barna snakker om at det må være nok Walkie Talkier til hver og et skattekart til hver. Barna nevner at 11 Walkie Talkie kan bli dyrt, og at det ikke er sikkert at de som bestemmer i barnehagen sier ja til det. I et utdrag hvor jeg spør hvilke ønsker barna har for barnehagen sier Håkon:

*Ja, jeg vet. Du kan ha alt det vi sa, mikroskop, på rommet. For da kan vi holde på med masse ting i stede for at vi krangle om nokka anna. Så kan vi stå i kø om nokka, og hell på med ting. Og i stede for å ha en trampoline kan vi ha to ... for hvis man bare har en av alle tingene så blir det krangling bare. Men vi har ikke så mange penga at vi kan kjøp alt det. Men mikroskop skal vi hvert fall ha. Kanskje vi kan lån penga av noen andre.*

Dette sitatet synes jeg viser hvordan denne gutten deler noen konkrete erfaringer han har rundt krangling over materialer. Jeg tolker dette som at Håkon opplever at de fysiske rommenes materialtilbud ikke strekker til. Jeg ser at barna deler noen perspektiver og opplevelser de har om materialtilgjengelighet og materialrikdom gjennom barnesamtalene. Dette samsvarer med funnene de fant i forskningsprosjektet EnCompetence (2020) hvor de så at noen naturområder var knyttet til barns trivsel. De mente dette skyldes stor tilgang til løsmaterialer og varierte muligheter for lek (Sando, 2020).

Jeg forstår derfor *materialrikdom* som en kvalitet barna vektlegger, og det å få oppleve at det er nok til alle. Jeg tenker materialrikdom ikke bare handler om mengde, men *materialitet* (Becher & Evenstad, 2018) som kan sies å være hvilke materialer man skal tilby for lek. I en barnesamtale hvor barna tar opp grovmotoriske materialer sier barna slik:

Amalie: Jeg ønsker at vi kunne hatt hoppeslott inni barnehagen.

Håkon: Ja!

Amalie: Ja også kunne vi alle barna hoppe også kunne vi alle hatt sine egne.

Det å ha sine egne gjentar seg mye, og barna knytter dette ønsket til at det blir kringling om materialer om de har for få. Jeg finner i min studie at barna ikke nødvendigvis legger vekt på spesifikke ønsker om leketøy, men hvilken lek de kan skape med ulike materialer og tilbud i ulike rom. Dette snakker Hansen Sandseter (2020) om i sin studie og sier at enkelte kvaliteter og egenskaper inviterer til visse typer lek. Hun vektlegger hvordan barn tolker rom ut fra sin funksjon framfor form og farge. Hun støtter seg da på hvilke affordances som vi tolker og tar i bruk gjennom omgivelsene, og slik kan bruke egenskapene i rom som muligheter for lek. Når barna nevner Walkie Talkier er det slik jeg tolker det for å ha en skattejaktlek i felleskap, i et rom hvor man har gravd ned skatter. Jeg finner at barna vektlegger materialiteten i rommet ut fra den leken de har mulighet for å skape. Jeg finner det derfor relevant for mine funn det Trageton (2007) sier om at barna ikke trenger leketøy, men materialer å leke med. Barna i min studie forteller om ulike utforming av rom og forslag til lek i rommene som jeg mener viser at de vektlegger materialitet framfor definerte leketøy.

Barna forteller om ulike tema og materialer som de ønsker å utforske gjennom rom, noe jeg ser nært til det som kommer fram i rapporten «Utforming av barnehager» (Buvik, 2003). Her sier de at ut fra et barneperspektiv så de at barna spesielt vektla det foranderlige som vesentlig for utfoldelse og lek. Jeg finner likhet i min studie, ved at barna formidler tanker om hvordan et rom kan bli gjort om til et skattejaktrom eller andre temarom (se vedlegg 5). De nevner ulike interesser og tema som de har behov for å uttrykke gjennom rommet. Jeg tolker dette som at det er viktig for barn å kunne utforske ulik organisering av rom og skape egne rom for lek. Ved at barna får skape egen rom, tenker jeg rommet kan fungere som en uttrykksform for barna. De kan da forme og tilrettelegge sin egen lek, som jeg har tolket som viktige romlige kvaliteter for barn. For at barn skal ha mulighet for dette kreves det en viss type organisering av barnehager. Barnehagene må kunne ha rom som er fleksible og åpne for endring slik at barna kan bruke og skape rommet som et uttrykk for sin lek og kultur.

### 5.1.3 Endringsdyktige rom

Barna nevner blant annet utforskningsrom, spøkelsesrom, dyreparkrom eller springerom (Vedlegg 5). Ut fra alle ønskene om varierende tema for ulike lekemiljø, ser jeg det som en kvalitet at rom kan være endringsdyktige for å tilfredsstille for ulik utforskning. Seland (2012) fant i sin forskning at rom som var sterkest kodet og hvor de voksne hadde mest framtrædende rolle var minst likt blant barn, noe som også kommer fram i funn fra EnCompetence (2020). Ut fra barnas mange forslag til temarom og ønske om å forme sin egen lek, ser jeg *fleksibilitet* og *endringsdyktighet* som romlige kvaliteter barna vektlegger for det fysiske miljøet. Jeg tolker ikke temarom som permanente rom, men dynamiske rom hvor man kan variere innhold. Jeg opplever at barna ønsker at rommene kan omformes etter hva man skal leke der. I vedlegg 5 kan man se en liste over ulike temarom barna har nevnt under barnesamtalene. Jeg tenker at mine funn viser et behov for at innemiljøet har mulighet for å være i endring ut fra ulike behov og interesser for lek. Barnas uttalelser og kunstneriske uttrykk fra min studie sier noe om hva barna er opptatt av. Dette tenker jeg barnehageaktører kan bruke i tilrettelegging av rom for barn, samtidig som barna får medvirke til å skape rom som kan være rik på lek og da også trivsel ifølge Sando (2020).

Jeg tolker de temaene barna trekker fram som noe barna tillegger en større verdi for sin kultur, læring og barndom. Temarommene kan være gode innfallsvinkler for at barn kan medvirke til egen læring og utforskning rundt det de interesser seg for. Dette kan være en måte å styrke barns medvirkning til egen læring som er nedfelt i Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagen (2017). En metode kan være å tilrettelegge det Lindqvist (1997) kaller *lekverdener*, hvor pedagoger i samarbeid med barn kan lage en fiksjonsverden. Et eksempel på en lekverden kunne vært å skape et fysisk skattejaktrom med pirater og lignende elementer som barna nevnte i forrige avsnitt. I prosessen som arkitekter har barna dermed fått formidlet noe av sin barnekultur, lek, undring og måte å være i verden på som jeg mener pedagoger og arkitekter kan dra nytte av. Ved å bruke denne kunnskapen inn i tilrettelegging av barnehagen, mener jeg vi kan skape gode læringsmiljø, og samtidig bidra til å opprettholde muligheter for gode romlige barndomsminner for barna.

For at innemiljø kan være i endring og formes til ulike lekemiljø eller lekverdener, mener jeg det kreves en fleksibilitet i innredning og organisering av rom. Fleksible barnehager blir beskrevet av Seland (2012) som den nye barnehagetrenden med base og sone -barnehager. Denne nye trenden har ofte fleksibel innredning for at miljøene skal være endringsdyktige. Det er mål om å berike barns forming av egen lek gjennom mangfold av utstyr og materialer, og store rom å utfolde seg i. Jeg tenker den nye barnehagetrenden som ofte har store rom og fleksibel innredning, kan være gode grunnlag for å skape varierte møter med ulik materialer og rom (Thorbergson, 2007). Barna

uttrykker ønsker om ulike temarom og materialitet for lek som jeg mener indikerer at barna ønsker å medvirke og forme sin egen lek i barnehagens innemiljø. Som jeg nevner tidligere er det både kommet forskning som indikerer positiv og negativ effekt av basedrift av barnehagen (Nordin-Hultman; 2004 Amundsen et al.;2007 NTNU, Samfunnsforskning, 2017). Fleksible barnehager kan slik jeg tolker det fremme barns bruk av rommet som egen uttrykksform om man finner metoder som fungerer blant barn og voksne. Jeg mener å finne at barna i min studie kan bidra med nye perspektiver knyttet til deres syn på kvaliteter i rom. Barna har kommet opp med forslag til ulikt innhold i rom, som kunne blitt tatt med inn i vurderinger når man skal bygge og organisere barnehager.

En måte å øke kompetansen rundt tilrettelegning av de fysiske miljøet både for barn og voksne tenker jeg kan være gjennom et lignende kunstpedagogisk prosjektarbeid som jeg har gjennomført. Ved å lære mer rundt barns perspektiver og interesser, kan man tilpasse ut fra den kompetansen man får omkring barnekulturen og romlige kvaliteter barna vektlegger. Evenstad & Becher (2015) mener en viktig forutsetning for at det fysiske miljøet skal fungere godt, blir kompetanse blant personalet i barnehager. Det kreves slik jeg tolker det kompetanse og metoder for å kunne tilrettelegge gode fleksible innemiljø, for at basedrift skal fungere optimalt. May (2005) sier at det kreves et mot til å skape, og jeg ser likhet med dette utsagnet med tanke på å finne måter den nye barnehagetrenden kan virke positivt inn på barn og personal. Jeg tenker at med endring kreves det mot for å kunne stå i utviklingsprosesser. I EnCompetence (2020) vektla de interdisiplinære samarbeid som nyttige med tanke på å lære av hverandre på tvers av fagfelt, og de så at arkitekter ofte kunne bidra med andre perspektiver og problemløsning på etablerte praksiser (Hansen Sandseter, 2020). Jeg tenker barnas perspektiver på romlige kvaliteter kan være nyttig i samarbeid for å utvikle barnehager. Evenstad & Dahl (2013) synliggjør i sin artikkel at arkitekter hadde en annen intensjon enn barnehagepersonalets bruk av «glassgaten», jeg mener barna i min studie viser en kompetanse og konkrete forslag til endringer som for eksempel lekeverdener eller grovmotoriske materialer. Barna har et blikk for affordances knyttet til lek, som jeg tenker kan være nyttig i et samarbeid med ulike aktører for barnehageutbygging.

#### **5.1.4 Barndom i barnehagen**

Utviklingen av barnehagen tenker jeg henger sammen med utviklingen av barndom. De fleste barn går i barnehage i dag, og barnas funksjon i samfunnet har endret seg. Jeg ser barnehagens fysiske miljø som en viktig del av hva vi ønsker å tilby for en barndom i dagens samfunn. Barna tilbringer store deler av sin barndom i organiserte former eller i institusjoner (Korsvold, 2016). I min studie finner jeg at barna trekker fram blant annet populærkulturelle elementer som «Spiderman» eller



Elsa fra «Frost» som kvaliteter. I denne sammenhengen mener jeg læringsdiskursen som Seland (2012) snakker om er viktig å diskutere. Et større fokus på livslang læring og at barnehagen går mot å bli mer skoleforberedende, mener jeg styrer hvordan barnehagen drives. Jeg mener at et større fokus på at barna skal lære noe med alt de gjør i barnehagen, kan hindre barna i å få dyrket sine interesser. Noe som kan hindre barn i å medvirke og forme sin egen barndom i et samfunn hvor barndommen blir mer institusjonalisert. Jeg stiller meg kritisk til «fremskritt retorikken» som Øksnes & Sundsdal (2018) snakker om. Dette forstår jeg kan handle om å styre barns lek i retning mot hva voksne tenker er «god» eller «rett» læring for barn. I min studie prøver jeg å undersøke barnets perspektiv, og barna i min studie snakker ikke om hva de kan lære av å leke i ulike rom eller med ulikt materiale. De snakker om lekens egenverdi slik jeg forstår det, gjennom hva de finner interessant eller hva de mener er viktig å ha i barnehagen. Jeg mener lekens egenverdi handler om det som Sando (2020) vektlegger ved å se lek og trivsel som faktorer som påvirker hverandre. Barna har forslag og ønsker for lekemiljø inne i barnehagen, som jeg ser som elementer som kan styrke barns trivsel, og da også både vennskap og sosialt samspill.

Ved at barna har formidlet kvaliteter i rom har de også formidlet hva de har lyst til å lære om sett fra en pedagogs ståsted. Likevel finner jeg det viktig for min studie å løfte fram barneperspektivet, og egenverdien i lek og barndom i barnehagen. Barnas tanker mener jeg sier noe om hvilke fysiske elementer barn tillegger verdi for barndom og trivsel i barnehagen. Om vi som pedagoger eller arkitekter skal tenke læring i alt vi tilrettelegger, tenker jeg vi ikke har tatt barn ordentlig på alvor. Jeg mener barnekulturen og perspektiver barna deler gjennom barndomsrommene og drømmebarnehagecollagene er ønsker for hva en barnehage burde være. Tilrettelegger vi utelukkende fra et voksent perspektiv, tenker jeg vi risikerer å være et hinder for en god barndom fylt med positive barndomsminner i barnehagen. Jeg mener ikke barna skal få bestemme alt barnehagen skal være, men at de skal medvirke til hvordan barnehager utvikles og formes. I FN's barnekonvensjon (1989) står det at retten til ytringsfrihet skal omfatte frihet til å meddele opplysninger og ideer av ethvert slag, og med de uttrykksmåter barnet selv måtte ønske. Ved at barna får uttrykke sine tanker og perspektiver på ulike måter, mener jeg barna kan bidra med ny kunnskap inn i planlegging av framtidens barnehager på nye måter.

## 5.2 Romforståelse

Slik jeg tolker mine funn gjennom arbeid med små rommodeller, fikk barna erfaringer med ulike perspektiver og størrelser. Når de laget barndomsrommene var dette med tanke om «verdens beste lekerom», som også kan brukes som inspirasjon for å forme fysiske rom i barnehagen. Dette mener jeg gjør at barn kan gjøre erfaringer rundt ulike romforståelser og ulike romlige begreper (Trageton, 1977). Barna har arbeidet med forming av rommodeller i liten målestokk, som gjorde at barna fikk erfaringer med ulike perspektiver. Disse barndomsrommene er skalamodeller av rom barna selv kunne tenkt seg å leke i. Noen barn har også tegnet seg selv inni rommet, se Figur 17.

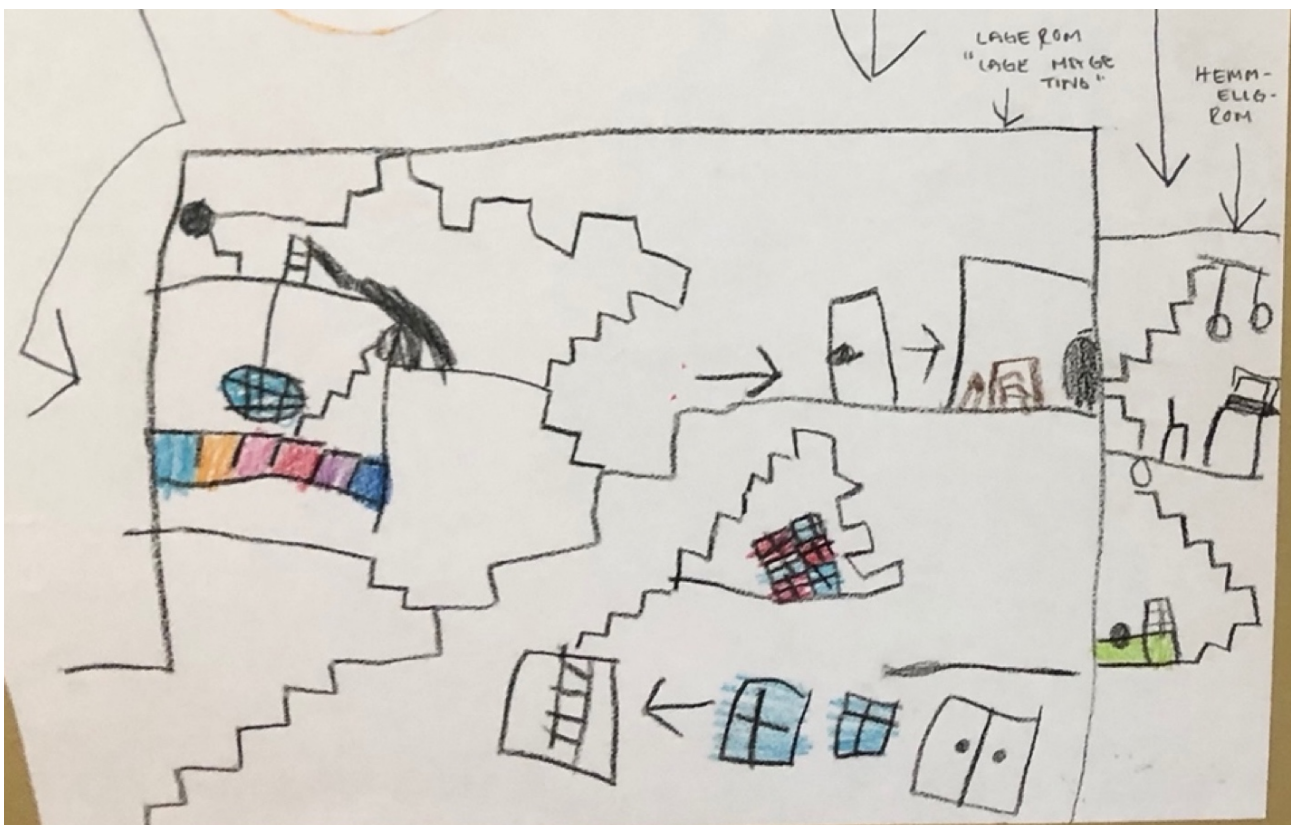
Barndomsrommene har blitt skapt gjennom at barna uttrykker og bruker sine tidligere erfaringer for å gjøre nye erfaringer med utforskning av rom i likhet med Braatens (2013) arkitektoppgave for arkitektstudenter ved NTNU. Ved å lage disse rommodellene eller tegninger av drømmebarnehagen, mener jeg barna anvender topologiske begreper. Barna forklarer sine uttrykk som hva de skal ha inni rommet, utenfor rommet, oppi taket eller at en åpning i skoesken kan bli et vindu. De har også fått erfaringer med ulike perspektiver som kan utfordre den projektive romforståelsen, som frosk og fugl -perspektiv (Trageton, 1977). Ved å arbeide tredimensjonalt med rommodeller mener jeg barna utfordret både den verbale og kunstneriske uttrykksmåten for å kunne beskrive romlige kvaliteter. Dette ser jeg opp mot Sava (1995) sin teori om de to mentale modeller som utfordres gjennom kunstneriske læreprosesser. Både gjennom artikulasjon av romlige begreper og gjennom nye måter å uttrykke seg kunstnerisk gjennom kunstens språk. Når barna får formidlet ulike perspektiver og undring rundt rom, tenker jeg at de kan skape en større forståelse for fysiske rom rundt seg. Dette kan igjen bidra til at barn får verbale og kunstneriske redskaper til å bidra inn i samarbeid med barnehageaktører i arbeid med å utvikle barnehagebygg.

Det barna har formidlet av sin kompetanse inn i samtaler, modeller og tegninger mener jeg viser et stort potensial barna har for å kunne medvirke mer i byggeprosesser eller utvikling av barnehager. Jeg mener mennesker som jobber med barn, bør lære av barn i tilrettelegging for barn. Jeg finner gjennom det kunstpedagogiske prosjektarbeid at barna kan få redskaper til å uttrykke sine perspektiver på rom. Som Evenstad & Becher (2015) skriver burde det bli tettere samarbeid mellom arkitekter og pedagoger i utvikling av barnehager. Jeg mener barnehageutbyggere ikke bare må tenke *på* barn, men faktisk involvere de mer i hele prosessen, både planlegging av nye barnehager og endring av de nåværende byggene. Barna arbeidet som arkitekter i det kunstpedagogiske prosjektet hvor de fikk lært og undret rundt arkitektur, barnehager, andre bygg og skape sine egne rom gjennom tegning og forming. I denne sammenhengen tenker jeg ikke at vi kan lære at barnehager burde bygges med et spidermanrom, et frostrom og et piratrom. Jeg tolker mine funn

rundt temarom barna framhever som noe barna synes er viktig og ønsker å utforske mer. For å lage bygg som kan være kapable til å oppfylle dette, har jeg tolket at det kreves fleksibilitet og endringsdyktige rom som er åpen for variasjon av tilbud. Fleksibel innredning og variasjon i materialtilbud blir forutsetninger for at barn kan forme sine egne rom og utforske ulike barnekulturelle tema. I likhet med pedagogikk og organisering som lar barn utfolde seg og bruke rommene kreativt.

### 5.2.1 «Et hemmelig rom»

En annen romlig kvalitet jeg trekker ut fra mine funn er barns behov for *hemmelige og skjermede rom*. Dette kan være sider ved basedrift som ikke svarer til barns behov, og det kan være en utfordring å tilrettelegge for små rom i store, åpne og fleksible barnehager (Amundsen, et al., 2007). I en barnesamtale med Amalie og Håkon nevner de at de kunne hatt et stort påskeegg som var så stort at barn kunne fått plass inni det. Og i samme samtale sier Håkon at i en drømmebarnehage kunne man hatt et «*knøttlite rom som bare maurene kommer inn*». Dette synes jeg var spennende refleksjoner om romlige kvaliteter om størrelser og kropp.



Figur 16

En jente har tegnet flere «hemmelig rom» som hun limte på drømmebarnehagecollagene, som man kan se på Figur 16. Jeg mener det kunstpedagogiske prosjektarbeidet har bidratt til å sette i gang noen prosesser hvor barna har reflektert rundt hvordan de forstår rom og omgivelsene rundt seg. I mitt innsamlede materiale finner jeg at barna nevner rom i ulike størrelser, perspektiver og rom for ulike behov. Barna sier at de ønsker seg hemmelige rom eller store påskeegg og pokemonballer hvor det er plass til et barn eller få barn inni. Disse funnene ser jeg opp mot studier gjort rundt barns behov for å skape egne rom og rom som er skjermet fra voksnes blikk (Moore; 2014, Krogstad; 2013, Seland;2012). Barna sier at de ønsker seg små rom hvor det akkurat er plass til noen få barnekropper.

Jeg mener de «hemmelige» rommene barna nevner i min studie, er en inngang for at barn får mulighet til å utforske og oppholde seg i det Nordtømme (2015) kaller *mellomromrommet* og *bakrommet*. Jeg tenker mellomrommet er vesentlige sider ved hvordan barn bruker, opplever og forstår rom. Barna forklarer hvordan de kan leke i ulike temarom eller hemmelige rom, som jeg ser opp mot *mulighetsfelt* og hvordan barna velger å bruke tiden sin på lek når de finner mulighet for det (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005). Barnas rom for egen lek og det subjektivt opplevde rommet ser jeg som noe vesentlig i mitt materiale. De hemmelige rommene som blir nevnt ser jeg i likhet med det Nordtømme (2015) kaller *bakrommet*. Jeg finner at barna ønsker å kunne ha muligheten til å gjemme seg bort i hemmelige rom. Viktor fra Svein Nyhus sin bok, betrakter verden gjennom en pappeske (Krogstad, 2017), noe jeg ser som en inngang til estetiske erfaringer rundt *mellomrom* og *bakrom* skjermet for voksnes blikk. I debatten om base og sone -barnehager kontra avdelingsbarnehager, tenker jeg barnas perspektiver og opplevelser med små hemmelige rom burde tas i betraktning. Jeg finner i min studie et behov for fleksibelt innemiljø som kan omformes og med god plass til fysisk utfoldelse, men også at barna ønsker flere hemmelige og små rom. Jeg tenker at barnehagens fysiske miljø skal oppfylle mange krav både blant personale og barn. Et tettere samarbeid og mer forskning rundt barns perspektiver tenker jeg kan gjøre at man finner noen viktige kvaliteter som burde bli ivaretatt i barnehageutbygg.

### 5.2.2 Perspektiver på hva en barnehage er

Det er mange føringer for hva en barnehage skal være i dag. Blant annet barnehageloven (2005), Rammeplan for barnehagen (2017), stortingsmeldinger og ulike veiledere (Kunnskapsdepartementet, 2006) sier noe om hvordan samfunnet mener barnehagen skal være. Når jeg spurte noen barn hva de tenkte en barnehage skulle være svarte et barn at det er der de er nå og at «man leker og jobber». Dette utsagnet finner jeg interessant med tanke på barns syn på

barnehagen. Barnehagen er en plass hvor barna leker og jobber, barna smiler og holder på med barndomsrommene når de snakker om dette. Noe som gjentok seg, var at barna nevnte lek som en sentral del av forståelsen av barnehagen. Som jeg har nevnt tidligere vektlegger barna lek gjennom temarom som de kommer fram til gjennom prosjektet. Når barna forteller om hva de ønsker å ha i barndomsrommene eller drømmebarnehagen er det hva de kunne tenkt seg å leke med. Barna reflekterer også rundt hvem som bestemmer over barnehager og nevner i denne sammenhengen to styрere fra sin barnehage. Håkon sier:

*Håkon: ja, men J bestemmer, han bestemme ikke like mye som G. Men han bestemme masse da. Han bestemme bare bittelitt mindre enn G.*

Senere snakker denne gutten om styrerne kommer til å si ja eller nei. Denne gutten hadde et ønske om å gjøre sin barnehage til en drømmebarnehage og forteller:

*Håkon: men det er ikke sikkert G sier ja. Men kanskje ho si ja til nokka*

*Anna: Ja, hva tror du hun sier ja til da?*

*Håkon: em, mikroskop? Åh! Hvis du tar meg med til G så kan jeg snakke også litt. For hun kommer til å si ja til meg.*

Han gjør seg noen refleksjoner rundt hvem som bestemmer i barnehagen, og hvem som kan gjøre en forskjell for materialtilbud i rommene. Mange av de andre barna levde seg inn i drømmebarnehagen som en fiktiv barnehage hvor de kunne bestemme alt selv. Denne gutten snakker om at den barnehagen han selv går i kan bli en drømmebarnehage om han får snakke med de som bestemmer over pengene. Dette er den samme gutt som nevner at de trenger penger for å kjøpe 11 Walkie Talkier, og jeg finner det interessant at han har slike økonomiske perspektiv på rom. Jeg tenker han viser noen undringer rundt faktorer som spiller inn i barnehageutbygging. Han ønsker seg et mikroskop til et utforskningsrom, og mener at det kommer styreren til å si ja til. Jeg tolker dette som at barna ønsker å være medvirkende og dele sine perspektiver. Gutten viser i mine øyne en rolle som arkitekt, og tematiserer maktforhold i barnehagen. Han viser en selvstendighet i det å ønske å ta saken i sine egne hender, og han sier at styreren kommer til å høre på han. Dette kan være et tegn på at barnet opplever å bli møtt som kompetent og likeverdige, som er i tråd med et moderne syn på barn (Bae, 2007).

Jeg mener disse funnene viser hvordan barna har undret seg over hvem som bestemmer over rom og innhold i barnehagen, og forutsetninger som skal til for at barnehagen blir slik barn ønsker. Jeg mener barna selv utforsker barnehageorganisasjonen og hva de er en del av gjennom disse undringene. Utsagnene om at styreren kommer til å si ja til gutten, synes jeg viser en sterk

barnestemme som ønsker å bidra til en faktisk endring. Barna viser også en forståelse for at ting koster penger. En jente nevnte at de skulle hatt et hoppeslott til hver i barnehagen, noe Håkon ikke mener er mulig med tanke på plass og at man ikke har råd til så mange. Jeg ser dette som barns undring over sin plass i barnehagens rom, gjennom at de vurderer ulike materialers kvaliteter. Jeg mener det kunstpedagogiske prosjektet skaper refleksjoner rundt forutsetninger for barnehagebyggene og barna gjør seg tanker om at de ikke kan ha enkelte materialer eller mengder av materialer fordi det finnes begrensninger. Dette er perspektiver som jeg tenker det kan være nyttig at barna har utforsket om de skal bidra inn i utvikling av barnehagen. Et mål er at barna kan involveres enda mer i samarbeidet mellom ulike aktører i utbyggingen av barnehagen som Evenstad & Dahl (2013) og Dahl (2020) tidligere har synliggjort viktigheten av. En av måtene å involvere barn på mener jeg kan være at barn lærer mer om byggeprosesser, slik at de lettere kan bidra i saker som angår dem.

### 5.2.3 «Mange hadde peis i gamledager»

Barnehagens arkitektur formes av stadig nye behov, og arkitektur kan sies å handle om å endre omgivelser så det svarer til ulike behov ifølge Havttum (2015). Barna utforsket måten å bygge og innrede hus på gjennom det kunstpedagogiske prosjektet. Arbeid med rommodellene gjorde også at det ble noen refleksjoner rundt måten mennesker har utviklet måten å bo og bygge hus på. Barna fortalte:

Trond: *se en peis!*

Andrea: *men mange hadd peis i gamledager*

Trond: *og jeg har vært i en hule der det har bodd folk i gamledager. Oppi fjellet.*

Andrea: *det var veldig kaldt i gamledager*

Trond: *også bodde dem i hula, og jeg har vært inni en av de hulene*

Dette utdraget fra en barnesamtale mener jeg viser barns undring rundt arkitekturhistorie og hvordan arkitektur kan forstås. Barna snakker her om hvordan mennesker bodde før i tiden, og at dette var annerledes enn hvordan vi bor i dag. Dette mener jeg er refleksjoner rundt romlige kvaliteter før og nå, og at barna gjør seg erfaringer med at arkitektur handler om å ordne noe slik at det svarer til ulike behov (Hvattum, 2015). Gutten som forteller at han har besøkt en hule som mennesker bodde i før, lagde en peis som han forteller var lik slik de hadde inni hulene. Denne peisen limer gutten utenpå barndomsrommet sitt. Denne situasjonen tenker jeg viser en undring som kan oppstå gjennom arbeid i en prosess som arkitekter med tredimensjonal forming. Jeg tenker dette kan bidra til å skape en bevissthet rundt ulike behov vi har i dagens samfunn kontra før. Barna er

ifølge Clark (2017) eksperter på sitt eget liv, jeg tenker barna sitter med mye kompetanse på det som angår de. For å kunne tilrettelegge for gode barnehager, mener jeg vi burde lære av barnas kompetanse på eget liv, og de burde få uttrykke sine perspektiver slik de måtte ønske som er i tråd med FN's barnekonvensjon (1989) og retten til ytringsfrihet. Jeg mener barns formidling og undring rundt romlige kvaliteter sier noe om barns perspektiver og forståelse av rom.

#### 5.2.4 Barns medvirkning

Jeg tenker de romlige kvalitetene jeg har funnet kan brukes i tilrettelegging for at barn skal oppleve en god barndom og trivsel i barnehagen. Utforskning gjennom drømmebarnehagen og barndomsrommene har vært en prosess som har vist at barns medvirkning kan bli enda mer gjeldende i barnehagens innemiljø. Når jeg spurte noen barn hva de ønsker for drømmebarnehagen sa de;

Hermine: *at vi kunne gjort hva vi ville*

Anna: *Hva er det dere vil da?*

Amalie: *voksne kunne laget papirfly hver gang vi hadde lyst til det.*

Hermine: *så kunne vi laget leire som vi kunne tatt med hjem.*

Amalie: *og perla og stryka, og tatt med hjem. Åh det kunne vært en stas barnehage.*

Anna: *Det hadde vært en stas barnehage?*

Amalie: *ja. Og voksne kunne gjort, eh hva vi bedt om*

Amalie: *også om vi var trøtt og ville lagt oss tidlig kunne vi sovet på madrass.*

Anna: *Hvilke leker kunne vært i drømmebarnehagen da?*

Amalie: *det kunne vært en stor rutsjebane.*

Håkon: *rutsjemaanee!*

Det at Hermine sier at hun skulle ønske barna kunne gjort hva de ville, Amalie deler et ønske om at de voksne kunne gjort hva barna bestemte, finner jeg interessant. Jeg tolker dette som at barna har et ønske om å kunne bestemme mer, noe som jeg tenker kan indikere at de opplever en overvekt av voksenstyring i barnehagen. Utdraget over tolker jeg som at barna ikke får utnyttet sitt potensiale for medvirkning og viser at de ønsker å bestemme mer. Jeg mener ikke at barna kan bestemme alt alene, men jeg tolker funnene som at barna ikke får medvirke i så stor grad som de kanskje burde. Amalie snakker om perling og kunne ta det med hjem, at det hadde vært en stas barnehage. Barna nevner materialer, rom og ønsker for personalet under barnesamtalene, dette mener jeg kan bli brukt inn i arbeid for å utvikle et bedre innemiljø sett ut fra barns medvirkning. Sandvik (2006) sier at det er viktig at personalet ikke slår seg til ro med hva barn ser ut til å interessere seg for, men utfordrer til nye muligheter for aktiviteter og lek. Jeg tenker det ikke bare holder å se hva barna interesserer seg for, men også spørre og søke enda dypere rundt barns perspektiver. Seland (2012) finner i sin

studie at barn vil ønske å medvirke og organisere sin egen lek, dette finner også jeg. I min studie ser jeg konkrete ønsker for romlige tema eller materialer.

### 5.3 Grovmotoriske materialer

En annen romlig kvalitet som gjentok seg blant flere barn, og som jeg har tolket som noe barna tillegger verdi har jeg valgt å kalle *grovmotoriske materialer*. I min studie har barna nevnt ønsker om rutsjebaner, husker, ringer i taket, megasofa, trampoliner, klatrevegg, vulkanrom, vannrom, vannspreder, ballrom, fotballrom (se figur 16) og springerom (se figur 12). Barna forteller at dette er elementer som burde være representert i innemiljø i en drømmebarnehage. Dette ser jeg som *grovmotoriske materialer* i min studie på grunnlag av Språkrådets (2021) og Mosers (2013) definering av grovmotorikk. Dette er materialitet som jeg tenker kan bidra og utfordre til grovmotoriske aktivitet og boltrelek inne. Løkken (2004) finner i sin forskning at lek rundt store elementer inviterer flere barn til å leke kroppslig sammen, og kan fremme barns blikk for affordances. Barna i min studie vektlegger store materialer å leke med, eller materialer som kan berike fysisk utfoldelse. Noen barn snakker om det å kunne ha et lavarom med lavagulv. Et barn ønsker seg et solsystemrom i drømmebarnehagen, hvor man kan hoppe på planeter og ha hinderløype (se Figur 14). Det gjentar seg flere grovmotoriske materialer som blant annet trampoliner, ringer i taket, fotballer og store pokemonballer i drømmebarnehagecollagene. Et barn kommer opp med en ide om å lage en pokemonball-lek, som går ut på å leke «sisten» og ha en jage-fange lek (Storli, 2020). Når man blir tatt skal man hoppe inn i en stor pokemonball. Dette tenker jeg er en lek hvor barna kan skape kroppslige og estetiske erfaringer rundt en barnlig topologisk forståelse av rom (Trageton, 1977).

De grovmotoriske materialene som barna nevner, mener jeg er funn som uttrykker et kroppslig behov for fysisk lek i innemiljøet. Barna kommer med forslag til lek, som kan fremme erfaringer med hvordan sin kropp er i forhold til andre objekter, og gjennom sanser og følelser fremme meningsskaping og forståelse av rom. Fjortøft (2000) finner i sin studie at barn som lekte på mest utfordrende uteområder, løste mer krevende oppgaver og indikerer at landskapsfunksjoner påvirker motorisk utvikling. Dette mener jeg også kan relateres til innemiljøet, og barnas behov for å være kroppslig aktiv inne. Jeg mener i likhet med Moser (2013) at det er naturstridig å hindre barnas behov for aktivitet og kroppslige tilstedeværelse. Jeg finner at barna ønsker flere områder for fysisk aktivitet og lek i innemiljøet, og på grunnlag av dette mener jeg vi burde støtte opp om disse ønskene.



### 5.3.1 Bygging av barnehager

Det er ikke alle barnehager som er tilrettelagt med definerte inneområder for fysisk aktivitet og grovmotorisk lek. I studien EnCompetence (2020) så de at bare en av åtte barnehager hadde områder tilrettelagt for tumlelek i innemiljøet, noe jeg synes viser at det er for få barnehager som har fokus på grovmotorisk tilrettelegging. Jeg mener det er godt synliggjort i tidligere forskning at boltrelek har en helsefremmende effekt gjennom fysisk aktivitet og kroppslig utfoldelse (Løkken, 2004; Sando & Mehus). Drømmebarnehagecollagene (se Figur 12-14) viser ulike tegninger av blant annet rutsjebaner og husker, og under ønskelisten på Figur 14 er det ønsket om stor gymsal, sirkus, ringer i taket og trampoliner. Disse grovmotoriske materialene finner jeg spennende med tanke på pedagogiske miljø i barnehagen.

Barna formidler i mine øyne et kroppslig behov som ikke er dekket godt nok med tanke på barns perspektiver på rom. Både i forskningen gjennom EnCompetence (2020) og Sando & Mehus (2019), fant de at barna selv velger steder for tumlelek. Det er mye som tilsier at barna selv ønsker å være aktiv og trenger områder som gir de muligheter for å utfolde seg. Jeg finner at barna mener en drømmebarnehage burde være tilrettelagt med områder med grovmotoriske materialer inne.

Barnehagebygg har ikke alltid tilrettelagte områder for tumlelek, men Storli (2020) viser at de tilrettela sju barnehager med områder for fysisk aktivitet på bakgrunn av et behov som ikke var dekket. Dette mener jeg er en viktig del av å arbeide aktivt med *barn og rom* i barnehager, ved å finne affordances som ligger i de byggene som allerede er bygget. De fleksible base og sone - barnehagene har ofte en dominans av åpenhet og store rom, som jeg mener disse barnehagen kunne brukt til fordel for barns behov for fysisk utfoldelse. Eide & Winger (2018) fant likevel i sin studie at barn ofte gikk rundt uten å leke i store rom, og de fant at et reflektert personale var vesentlig for å oppnå gode lekemiljø. Store områder og tilsynelatende gode fysiske innemiljø er ikke godt nok i seg selv, det kreves også en kompetanse og refleksjon blant personalet for å kunne støtte opp om barns fysiske lek. Fysisk aktivitet inne kan også være et tema hvor det blir utført mange ulike praksiser i barnehagen. Hvilken pedagogisk kultur man har i barnehagen med tanke på holdninger til fysisk utfoldelse inne er avgjørende. Jeg tenker det blir like viktig med pedagogiske forutsetninger som fysiske forutsetninger med tanke på tilrettelegging for grovmotorisk lek i innemiljø.

### 5.3.2 «Springerom»

Jeg mener barna synliggjør det Moser (2013) kaller kroppslig egenverdi gjennom min studie, ved at barna tillegger grovmotoriske materialer en viktighet. Jeg ser at barn uttrykker et ønske om å få bevege og utfolde seg mer i innemiljøet, og dette kan ifølge Sando (2020) bidra til at barna blir tryggere på egen og andres kropp. Et barn forteller om at drømmebarnehagen trenger et rom som

bare blir brukt til springing, som hun tegner og kaller; *springerom*. Barna forteller meg at de ikke har lov til å springe inne i sin barnehage, jeg tolker springerommet som en mulig motstand til voksnes kultur og behov for kontroll i praksisfeltet (Krogstad, 2017). Barnet som snakker om springerommet uttrykker et stort ønske om å springe inne, noe jeg mener viser et behov som ikke blir dekket og noe vi burde ta på alvor. Jeg finner det ikke økonomisk å lage mange generelle regler som styrer barna i den retningen voksne ønsker (Øksnes & Sundsdal, 2018), da skapes det bare en gjensidig motstand. Jeg mener vi må finne måter å tilrettelegge rom på som oppfyller flere behov, og også barns behov for å være i fysisk aktive inne.



Figur 17

På Figur 17 kan man se et bilde av et barndomsrom hvor en jente har tegnet seg selv i et tau som hun forteller gjør det mulig å klatre opp og ned fra taket i sitt rom. Dette mener jeg viser barns undring rundt fysisk utfoldelse og *mulighetsfelt* (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005) i rom. Jeg får assosiasjoner til Pippi Langstrømpe med sin barnlige og utforskende tilnærming til affordances og tilbud i omgivelsene. Jeg ser dette i sammenheng med springerommet, som også kan vise hvordan barn kan utfordre og leke seg med regler i barnehagen. Ved å ha et tau i taket mener jeg det åpnes et større mulighetsfelt, hvor rommet utvider seg. Barnet som har laget et tau i barndomsrommet sitt, har også tegnet seg selv i dette tauet, og skaper en fortelling rundt lek på

taket. Jeg tenker barnet viser kreativitet inn i undring over rom. Drømmebarnehageplakatene formidler i mine øyne et kroppslig behov som ikke er dekket godt nok med tanke på barneperspektivet på rom. Barna forteller om at de skulle ønske det var trampoliner, hoppeslott og springerom.

Barna ønsker å kunne bestemme at det var lov å springe inne, og ha ringer i taket. I denne sammenhengen sier Mari; «Ja, og vi kunne hatt ulike størrelser på ringene slik at man har liten, mellom og store ringer. Så alle kunne klart det». Barnet beskriver hva de kunne lært etter individuelle forutsetninger av å ha ringer i taket. Dette mener jeg synliggjør det kompetente barnet, og at barna har noen tanker om demokrati. Forslaget om å kunne hatt ringer i ulike størrelser tenker jeg er en fin inngang for inkludering, medvirkning og tilrettelegging for ulike forutsetninger. I min studie uttrykker barna i samsvar med de tidligere forskningsprosjektene at de ønsker flere områder og materialer for fysisk aktivitet inne (EnCompetence; 2020 Sando & Mehus; 2019). Ut fra disse funnene, kan man spørre seg om alle barnehager skulle blitt bygget med tilrettelagte områder for fysisk aktivitet eller et dramarom som Seland (2012) nevner i sin studie. Som barnehageaktører tenker jeg at man har et ansvar for å tilrettelegge gode forutsetninger for en god barndom i barnehagen. Et utdrag fra en barnesamtale svar en jente slik:

*Anna: Hvorfor leker vi egentlig?*

*Andrea: fordi vi ikke skal, skal, em være urolig i samlingsstunden*

Jeg tenker dette er et viktig funn. Jeg tenker ikke at denne jenten har lyst til å leke for å være stille i samlingsstunden, jeg tolker dette som et svar jenten gir for å tilfredsstille det hun tror jeg som voksen ønsker å høre. Jeg finner dette interessant med tanke på voksnes syn på lek, og jeg mener det er noen holdninger og en voksenkultur som kommer til uttrykk gjennom barnas uttalelser her. Dette mener jeg kan ses opp mot Seland (2012) studie hvor hun finner at barn og voksne ofte finner ulike kvaliteter i rom. Hun så at dramarommet var svært populært blant barn, og ble omtalt som et «herjerom» som noen av de voksne uttrykke med en frustrasjon over at rommet ikke ble brukt «rett». Voksnes definisjonsmakt og holdninger til rom mener jeg blir grunnlag for bruk av rommet som *en tredje pedagog*, og spille på lag med omgivelsene og barns behov. Jeg mener personalet har et ansvar for å vektlegge leken som kvalitet for barn ut fra en egenverdi, ikke ut fra en nytteverdi for at barna eksempelvis skal være stille i samlingsstunden. Mitt funn mener jeg er et viktig funn for å belyse hvordan voksnes holdninger og verdier kan komme til uttrykk gjennom barnlige ytringer.

### 5.3.3 Læringsdiskurs

Ut fra funnet jeg presenterte i forrige avsnitt, stiller jeg meg kritisk til tilrettelegging utelukkende ut fra et læringsperspektiv. Seland (2012) snakker om en læringsdiskurs i samfunnet vårt, og Øksnes & Sundsdal (2018) snakker om «framtidretorikken». Jeg tenker det er viktig at vi ikke bare tilrettelegger fysiske miljø som styrer barna inn mot den læringen og utvikling vi som voksne ønsker. Studien min prøver å forstå barns perspektiver, mine funn indikerer at barna har et enda større behov for fysisk aktivitet inne som ikke får kommet til sin rett, slik barnehagen er organisert i dag. Jeg mener barna har en viktig stemme og at de er de viktigste aktørene for å forme sin egen barndom og barnekultur. Studien til Lillejord et al. (2016) viser at barn og unge sitter mer i ro og beveger seg mindre enn før, og dette viser seg å være negativt knyttet til livsmestring, folkehelse og samfunnsutvikling. Noe som jeg finner spennende i sammenheng med Merleau-Ponty (1962) og Mosers (2013) teorier om at mennesket har et grunnleggende kroppslig og aktivt behov.

Det at barn og unge sitter mer i ro har store ringvirkninger for samfunnet, men ikke minst for menneskets selvfølelse og livsmestring. I min studie uttrykker barna et stort ønske om å være fysisk aktive, og jeg tenker barnehagen og skolen har et ansvar for å opprettholde dette iboende kroppslige behovet. Jeg er kritisk til at god læring skjer ved å sitte stille og lytte til andre som formidler kunnskap. Jeg mener at studien min viser et syn på læring gjennom erfaringer og utforskning gjennom dialog, undring, kropp og kunsthøgskolen. Jeg finner i min studie at barna har et ønske om å være aktiv og kroppslig ut fra en egenverdi, gjennom å leke og utfolde seg sammen. Når jeg leser rapporten til Lillejord et al. (2016) om ungdomsskolebarn, fikk jeg en klump i magen. Skal barna fra min studie inn i et system som hindrer de i å få utløpt for sitt ønske og behov for fysisk aktivitet og kroppslige læringsprosesser. Jeg mener at kroppslighet må legitimeres som en viktig inngang til barns utvikling og læring, og at barnas ønsker om å få være aktive må bli hørt og ikke hindret for så å bli et stort samfunnsproblem. Jeg mener derfor at barnas medvirkning i både planlegging, gjennomføring og vurderingen av det fysiske miljøet i barnehagen kan være viktig i endringsarbeid for gode framtidige skoler og barnehager med helsefremmende effekter.

### 5.3.4 «Hvorfor kan ikke Rush være barnehagen»

Plass er et annet aspekt med det å kunne boltre seg og utfolde seg mer med grovmotoriske materialer i innemiljøet. Man kan finne barnehager med tilrettelagte gymsaler som kan sies å være kodede rom i form av sterke føringer for rommets funksjon (Seland, 2012). Arealplass kan bli en forutsetning for å ha elementer som rutsjebane eller huske i innemiljøet. I den forstand ser jeg at base og sone -bygg med ofte store fellesrom har en fordel i tilrettelegging. Jeg ser der likevel viktig å finne rom og muligheter for slik type tilrettelegging i alle barnehager. Dette tenker jeg setter krav

til personalet i barnehager, om å finne løsninger sammen med barn på hvordan man kan få tilfredsstilt behovet for fysisk utfoldelse inne. En løsning kan kanskje være et slikt tau i taket, som jenten uttrykket i sitt barndomsrom på Figur 17. Jeg mener barna uttrykker viktige perspektiver på rom gjennom å fortelle om hverdagen sin og skape narrativer rundt ulik lek gjennom min studie. Barna utforsker fenomenet rom mye selvstendig og gjennom et barnefelleskap som jeg tenker viser en *utforskende læring* (Dewey, 1998). Jeg tenker da på barna som aktivt deltakende i utforskningsprosesser, og at de ikke er avhengig av meg som voksen til all læring.

Som jeg nevner tidligere kan base og sone -barnehager skape utfordringer blant personalet rundt sin organisering (Amundsen et al., 2007). Forskningsprosjektet «Tidlig trygg i Trondheim» (2020) viste at store barnegrupper, store fellesrom og åpne planløsninger kan være faktorer som har negativ effekt på barns helse. Jeg tenker dette bør være motivasjon til å finne metoder og løsninger, som kan gjøre at det fysiske innemiljøet i barnehager virker helsefremmende for barn. En jente forteller om at hun vil ha en rutsjebane i drømmebarnehagen. I denne sammenhengen sier hun at «det hadde vært en stas barnehage», mens hun puster lett ut og smiler. Barnehagen skal være en arena for barndom og da ser jeg det essensielt at barna får være med å forme barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et barn snakker om *Rush trampolinepark* i forming til drømmebarnehagecollagene, og hun sier; «hvorfor kan ikke Rush være barnehagen?». Dette synes jeg viser at barna ser innemiljø tilrettelagt for fysisk utfoldelse som kvaliteter, og områder med en verdi. Dette er i likhet med funn fra forskningen til Sando og Mehus (2019) og EnCompetence (Storli, 2020).

### 5.3.5 Samfunnsperspektiv

Barndom har blitt et viktig aspekt ved denne studien. Jeg har vært opptatt av hvordan vi best mulig kan ivareta en god barndom i innemiljøet i barnehagebygg. Jeg tenker personalet spiller en viktig rolle for tilrettelegging av grovmotoriske materialer som romlige kvaliteter. Barnekulturen kan si noe om den barndommen barn har i dag (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016). Jenten som sier at man leker for å være stille i samlingsstund, tenker jeg viser at de voksnes kultur kan skygge over barns egne meninger eller oppfatninger av barnehagen. Jeg er kritisk til dette med tanke på at barn burde få være de viktigste aktørene i formingen av sin egen barndom. Barna snakker ikke om hva de ønsker å lære om i barnehagen, de bruker begreper som lek, ønsker eller interesser. Jeg ser funnene mine i lys av en egenverdi rundt materialer og lek, og jeg mener barna ikke først og fremst leker for å lære, men lærer av å leke. Jeg ser det derfor som et viktig perspektiv at voksnes tilrettelegging ikke må begrense barns forming av sin egen barndom. Barna nevner ulike temarom,

hemmelige rom og grovmotoriske materialer i rom som jeg tolker som sentrale kvaliteter de vektlegger en betydning.

I en tid hvor barnehagene har måttet fungere selv om det har vært en koronapandemi i samfunnet, er barns behov for fysisk aktivitet inne et perspektiv jeg ser som ekstra viktig å belyse. Selv om det er en pandemi, skal barnehager fremdeles opprettholde alle retningslinjer og følge styringsdokumenter som Barnehageloven (2007) og Rammeplanen for barnehagen (2017). Noen faktorer som kan spille inn på det fysiske miljøet i barnehager i tiden med koronatiltak er at man må holde større avstand og begrense antall brukere av rom. Forskningsprosjektet *Tidlig trygg i Trondheim* (2020) er noen av de som fant positive effekter med mindre grupper, og helsemessige utfordringer knytte til basedrift. Isaksen & Hammer (2020) mener at de har sett mye positive effekter av koronabarnehagen for sine barn, ved blant annet at de opplever et lavere stressnivå. I barnehagen til barna i min studie, hadde de gjort tiltak for å begrense antall grupper ut samtidig, som førte til at barnegruppene oppholder seg ekstra mye inne. Isaksen & Hammer (2020) nevner at utetiden økte i starten av koronapandemien, men det kommer alltid en vinter i løpet av et år. Noen dager kan det hende barna ikke har utetid pga. kaldt vær eller lignende, dette mener jeg gjør at barnas behov for kroppslighet og fysisk utfoldelse må oppfylle inne. Da kunne barnas forslag til grovmotoriske materialer vært en inngang for fysisk lek.

### 5.3.6 Kjønnssroller

Storli (2020) fant i sin studie at det var en overvekt av gutter som oppholdte seg på områder for fysisk lek i innemiljøet til forskjell fra Sando & Mehus (2019) studie. I mitt materiale har jeg ikke fokusert på å sammenligne kjønnsmessige forskjell i ønsker rundt fysisk aktivitet, men jeg finner ikke noen framtrede forskjeller mellom gutter og jenter her. Likevel gjorde barna seg noen undringer rundt kjønnsforskjeller gjennom at et barn sa; «men guttene må også bestemme da» i en samtale om et ønske om prinsesserom. En gutt sa senere at «vi kunne hatt jente og gutteleker» i drømmebarnehagen, han forteller videre at gutteleker er «rock rock» og at jenteleker er «let it go». Jeg finner det spennende hvordan populærkulturen kan ha innvirkning på hva vi tenker er leker for hvilket kjønn. Senere i barnesamtalen snakker barna om hva de liker å leke med, og en gutt nevner at han liker å leke med små figurer i dukkehus og hoppe på trampoliner. Da var det en jente som sa «ja det gjør jeg også». Dette skapte undringer rundt det å like det samme. En annen jente sier da;

*Mari: Søstra mi har ei venninne som har en storebror, som ho kjenner på skolen. Og han elske Elsa og dukkehus.*

Barna har gjort seg opp noen tanker om gutter og jenters interesser for rom eller leker. Barna formidler mye av de samme interessene uavhengig av kjønn. Jeg ser derimot tydelig kjønnsmessige forskjeller på utformingene av barndomsrommene. Fargevalg i barndomsrommene var mye inspirert fra kommersielle uttrykk. Rommene laget av jentene hadde tydeligere mer dominans av lyse fargetoner, mens guttene valgte mørke farger. Dette tenker jeg kan ses opp mot Wilson & Wilson (1977) forskning rundt populærkulturens rolle, og de kommersielle uttrykkenes makt i forhold til kjønn. Jeg tenker at dette er et aspekt som hadde vært interessant å utforske enda mer.

## 6.0 Oppsummering

«Vi er arkitekter i dag» har vært et masterprosjekt som har inneholdt et kunstpedagogisk prosjektarbeid som inngang for barns undring og det å prøve å bli kjent med barns perspektiver på rom. Dette har også vært problemstilling til dette prosjektet. Barna har formidlet sine perspektiver på barnehagens innemiljø ved å uttrykke seg gjennom både verbale og kunstneriske - uttrykksformer. Dette var med hensikt om å bruke barnas styrker som blant annet tegning og skapende arbeid som måter å uttrykke deres forståelser rundt rom. Dette med et ønske om å fremme barns hundre språk som Malaguzzi vektlegger. Barna har gjennom dette uttrykt ulike *romlige kvaliteter* som jeg har drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Dette mener jeg kan vise barna har mange stemmer og tanker om fenomenet rom, og at de har stort potensiale for å kunne bidra inn i medvirkning i tilrettelegging av barnehagebygg. Sammen med barna har jeg vært i en prosess som arkitekter som gjorde at barna fikk uttrykke sine romlige kvaliteter gjennom kunsthøgskole og dialog med meg og andre barn. Noen romlige kvaliteter som jeg har tolket som en verdi for barn gjennom denne studien er *fleksible og endringsdyktige -rom, materialrikdom, hemmelige og skjermede -rom og grovmotoriske materialer*. Dette har jeg tolket på grunnlag av barns formidling av ønsker, interesser og behov for rom, noe som har kommet til uttrykk gjennom barns ønsker for mulige temarom.

Jeg har også drøftet den nye barnehagetrenden opp mot barns tanker om kvaliteter, og tenker det kreves mot til å tenke annerledes rundt tilrettelegging av rom. Dette ser jeg opp mot det May (2005) sier om at det kreves mot til å ikke bare rette opp feil, men tenke nytt og finne nye løsninger. Det kreves slik jeg ser det mot blant både personalet, arkitekter og barn og stå i endringsprosesser. Noe som kan innebære å utvikle nye løsninger for å utvikle et gunstigere fysisk innemiljø i barnehager. Et steg i riktig retning kan kanskje være at barns syn på hva som er kvaliteter i rom blir enda bedre representert i bygg som skal være tilrettelagt for gode miljøer for barn. Jeg mener at barna i min studie viser at de ønsker å medvirke enda mer i utformingen av barnehager, og at barna har mye kompetanse på sine egne liv som burde lyttes til i en romlig sammenheng. Barna viser et potensiale i form av forslag til endring av rom eller materialer, som jeg tenker aktører knyttet til barnehagen kan bruke for å tilrettelegge fysiske miljøer. Jeg finner samarbeid med barn som relevant og nødvendig for å finne nye løsninger som kan dekke deres behov.

På bakgrunn av Sandos (2020) forskning på barns trivsel og lek, ser jeg at barnehagebygget ikke bare skal være en arena for gode læringsmiljøer, men også for en god barndom fylt av trivsel og lek. I utviklingen av framtidens barnehager, tenker jeg barna burde spille en sentral rolle, på grunnlag av at de er ekspertene i sine egne liv (Clark, 2017). Jeg mener min studie viser at barna burde få



medvirke enda mer i hva barnehagen skal være, gjennom at store deler av barndommen til barn i dag foregår i organiserte former eller i institusjoner (Korsvold, 2016). Jeg tenker barnehagen skal fremme både god oppvekst og pedagogikk, og barna i min studie viser at de vil at barnehagen skal være et sted for lek. En av de mest interessante funnen mine mener jeg er grovmotoriske materialer, og barns ønske om å være aktiv også i innemiljøet. Dette aspektet med barnehagens innemiljø, mener jeg barna vektlegger stor verdi, og barna kommuniserer et behov som ikke blir dekket i sin barnehage knyttet til dette. I tillegg har barna uttrykt et behov for skjermede rom gjennom uttalelser om hemmelige rom, som på sin side kan kreve annen organisering igjen. Dahl (2020) nevner at barns medvirkning burde være en del av bygge, planleggings og endrings-prosesser i barnehagen. Det kreves kanskje et mot blant barnehageaktører til å tørre å involvere og vektlegge barnas meninger mer inn i utbygging av barnehager, og jeg mener å ha funnet stort potensiale for å la barn medvirke enda mer gjennom å få gå inn i rollen som arkitekter. Ved å bli kjent med barnas perspektiver, kan barnehageaktører utvikle barnehager som svarer mer til den barnekulturen og elementer barna setter pris på i rom og i sin barndom.

## 6.1 Barn som arkitekter

Gjennom det kunstpedagogiske prosjektarbeidet har barna fått undret over viktige romlige kvaliteter gjennom å være i en prosess som arkitekter lik den Braaten (2013) presenterer i sin studie. Denne måten å jobbe fra planlegging til et ferdig resultat har jeg opplevd som nyttig for å fremme barns stemmer og kunstfagenes verdi. Barna har utviklet noen produkter ut fra sine forutsetninger for skapende arbeid, som har blitt unike og som barna har vist stolthet over og vist nysgjerrighet over andres uttrykk. Barna har vært i en utforskningsprosess sammen med meg og hverandre, hvor jeg har sett barna som aktive deltakere i forskningsprosessen (Clark, 2010). Barna har gjort estetiske erfaringer og jobbet tett sammen i en prosess som arkitekter. De har bygget sine egne modeller som jeg har kalt *barndomsrom*, hvor de har delt av sin forståelse av rom. Jeg mener et slikt kunstpedagogiske prosjektarbeid kan være en inngang for å utforske, undre og lære sammen om ulike fenomen. Som kunstpedagog hadde jeg fokus på at barna skulle lære å anvende tidligere erfaringer inn i nye erfaringer og planlegging av rom. De brukte ulike teknikker de mestret som tegning, maling og forming, for å lage tredimensjonale rommodeller. De planla sine uttrykk, og anvendte skisser eller ideplakater som impuls til videre skapende arbeid. Dette tenker jeg bidrar til at barna har lært å bruke sin kompetanse inn i utforsking av rom. De har også gjennom prosjektet satt ord på romlige begreper underveis og de har uttrykt seg gjennom ulike media, som kan ha gitt de redskaper til å kunne involveres enda mer inn i planleggingsprosesser av rom og barnehager. Dette har igjen blitt en inngang for dialog og formidling av barns kompetanse, hvor barna kan lære andre om deres forståelse rundt rom, og perspektiver på romlige kvaliteter i barnehagen.

## Litteraturliste

- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk – praksiser i musikkfeltet*. Fagbokforlaget.
- Angelo, E. & Karlsen, S. (Red.). (2014). *Kunst eller lærer? - Profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Amundsen, H., M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.
- Amundsen, H., M., Blakstad, S., H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B. & Sve, L., Wågø, S. (2007, 16.Februar). *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. SINTEF Bygforsk, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning & Trondheim kommune. <https://docplayer.me/7129144-Barn-og-rom-refleksjoner-over-barns-opplevelse-av-rom.html>
- Bae, B. (2007, 1.januar). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Pax forlag AS.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A., A., Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I Krogstad, A., Hansen, G., K., Høyland, K., Moser, T. (Red.) (2012) *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Bendiksen, S., Å. (2017) *Tegnmakerens skrivelek en a/r/tografisk studie av en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder*, 6 (1), 1-19. <https://doi.org/10.7577/if.v6i1.1939>
- Braaten, B., J. (2013). Det første forsøket på magi – arkitektstudenters første egne arbeid. I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S & Tanggaard (Red.) (2010). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Gyldendal forlag.
- Bråten, I. & Kvalbein, Å. (2014). *Ting på nytt – En gjenbruksdidaktikk*. Fagbokforlaget

- Buvik, K. (Red.). (2003). *Utforming av barnehager - På leting etter barneperspektiv*.  
Storbysamarbeidet i barnehagesektoren. 1-64. <https://docplayer.me/10553-Utforming-av-barnehager-pa-leting-etter-barneperspektiv.html>
- Bø-Rygg, A. & Eriksen, T., B. (2012). *Klassisk estetisk teori: fra Platon til Dederot*.  
Universitetsforlaget.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces – Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives, 46(1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition - A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cunningham, H. (1995). *Barn og Barndom – fra middelalder fram til moderne tid*. Gyldendal Akademisk.
- Dahl, B. (2020) Hvordan kan arkitektens perspektiv bidra i planlegging og gjennomføring av endring i barnehagebygg?. I Hansen Sandseter, E., B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (Utg.2.).  
Universitetsforlaget.
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (2021). *Forskningsnettverket Barn og rom*. FoU-prosjekter. <https://dmmh.no/forskning/forskningsprosjekt-og-nettverk/forskningsnettverket-barn-og-rom>
- Eide, B., J. & Winger, N. (2003). *Fra Barns synsvinkel – intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Evenstad, R., & Becher, A., A. (2015). *Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? - om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye*, 10, 1-20.  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1427>

- Evenstad, R. & Becher, A., A. (2018). Materialitet1, kropp og pedagogikk. samspillende aktører i barnehagens rom. I Seim, S. & Sæter, O., K. (2018). *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Evenstad, R. & Brennhovd (2020). «Vi må finne på ka vi skal gjør!» Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø?. I Sandseter, E., B., H. & Storli (Red.). (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Evenstad, R. & Dahl, B. (2013). *Sleiverud barnehage i Bærum: «Framtidens barnehage» 25 år etter*. Utdanningsforbundet. (2). 32-35.  
[https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_2\\_13/Fs%20202013\\_side\\_32-35.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_2_13/Fs%20202013_side_32-35.pdf)
- Fjortøft, I (2000). *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*. Children, Youth and Environments.
- FNs barnekonvensjon (1989, 20. januar). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Fredriksen, B., C. (2013). *Begripe med kroppen – Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Frisch, N., S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (Red.). (2018) *Boka om kunst og håndverk I barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gunnarsjaa, A. (2001). *Arkitekturhistorie – en kort innføring i byggekunst*. Abstrakt forlag.
- Haabesland, A., Å. & Vavik, E., R. (2007). *Kunst og håndverk; hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Hansen Sandseter, E., B. (2020). Prosjektet EnCompetence: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I Hansen Sandseter, E., B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Hansen Sandseter, E., B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.

- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument. I Gjørum, R., G., Rasmussen, B. (Red.), *Forestilling, framføring, forskning – metodologi i anvendt teaterforskning*. Akademika forlag.
- Hvattum, M. (2015). *Arkitektur*. Universitetsforlaget.
- Isaksen, K., K. & Hammer, T. (2020, 9.mars). *Ja takk til koronabarnehage!*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/kJVyvB/ja-takk-til-koronabarnehage-karoline-kvellestad-isaksen-og-troy-ham>
- Jansen, K., E. (2019). *Medvirkning i praksis – deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv* (Utg.1.). Fagbokforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Akademika forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg). Abstrakt forlag.
- Jæger, H., Hopperstad, M., H. & Torgersen, J., K. (2016). Barnekultur: kultur for, av og med barn. I Jæger, H. & Torgersen, J. K. (Red.). (2016). *Barnekultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen T. & Kampman, J. (2005). *Samspil mellom fysisk rom og hverdagsliv i skolen*. I K. Larsen (Red.) *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Kjær, A. (2018). *Barns og estetisk praksis – sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademiske
- Krogstad, A. (2012). Barns topologi. I Krogstad, A., Hansen, G., K., Høyland, K., Moser, T. (Red.) (2012) *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Krogstad, A. (2013). Barns skaping av rom i Olav H. Hauge. I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Krogstad, A. (2017). Gutten og pappesken. Barns bruk av rom i Svein Nyhus' bildebok Verden har ingen hjørner. *Norsklæreren*, (2), 66–80. <http://hdl.handle.net/11250/2493968>
- Krogstad, A., Hansen, G., K., Høyland, K., Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.

- Kruse, K., L. & Birkeland, I. (2020). *ForEst – Forskergruppe for Estetiske læreprosesser: Barnehage, skole og høyere utdanning*. <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/estetiske-lareprosesser/>
- Korsvold, T. (2016). Perspektiver på barndommens historie. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for innhald og oppgåvene til barnehagen. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rus/2006/0015/ddd/pdf/fv/293087-rammeplan-nynorsk.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Veileder for utforming av barnehagens utearealer*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4225.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Letnes, M-A. (2018). *Barns estetiske erfaring, lek og læring*. I Frisch, N., S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (Red.). (2018). *Boka om kunst og håndverk I barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L. Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiske lærprosesser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur – om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*. 10. 1-18.
- May, R. (2005). *Modet att skapa*. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (Colin Smith, overs.). Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Bjørn Nake, overs.). Pax Forlag.

- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of Perception*. (Donald, A. Landes, overs.). Routledge.
- Moe, J. (2018). Barns møter med kunst og kultur. I Frisch, N., S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (Red.). (2018). *Boka om kunst og håndverk I barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Moe, J. (2018). Kreativitet. I Frisch, N., S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (Red.). (2018). *Boka om kunst og håndverk I barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Moore, D. (2014). *The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are*. International Journal of Play, 4, 20-31. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.925292>
- Moser, T. (2013). Kropp og bevegelse – barns væremåte. I Hansen Sandseter, Løge Hagen & Moser, T (Red.), *Kroppslighet i barnehagen – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (utg.2). Gyldendal.
- Mørstad, E. (2020). *Kunstpedagogikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/kunstpedagogikk>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- Nordtømme, S. (2015). *En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen*. Peer Reviewed article, 10 (4), 1-14.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/nbf/article/view/1429/1276>
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk - En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap.  
[http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/uploads/Artikler\\_vedlegg/FOU/Nordtome\\_Avhandling\\_2016\\_01\\_brage.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/uploads/Artikler_vedlegg/FOU/Nordtome_Avhandling_2016_01_brage.pdf)
- Norsk Reggio Emilia Nettverk (2021). *Reggio Emilia i Nord-Italia: Om Reggio Emilia*.  
<http://www.reggioemilia.no/om-reggio-emilia.html>
- Norsk Reggio Emilia Nettverk (2021). *Tvert i mot, det er hundre som finns! Om Reggio Emilia*.  
<http://www.reggioemilia.no/et-barn-har-hundre-spraringk---loris-malaguzzi.html>
- Norsk senter for forskningsdata. (2021, 16.mai). *Barnehage- og skoleforskning: Personverntjenesten – Oppslagsverk for personvern i forskning*.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>



NTNU – kunnskap for en bedre verden (2020). Om Tidlig trygg i Trondheim (TtiT): Om Ttit.

<https://www.ntnu.no/tidlig-trygg/om-prosjektet>

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsteori*. Vigmostad & Bjørke AS

Nyhus, S. (2002). *Verden har ingen hjørner*. Gyldendal Tiden.

Paulsen, B. (2007). *Det skjønnne – estetisk virksomhet i barnehagen*. Ad Notam Gyldendal.

Paulsen, B. (1994). *Det skjønnne*. Ad Notam Gyldendal.

Postholm, M., B. (2008). *Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis*, 92, 198-210.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-04>

Postholm, M, B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M., B. & Frisch, N., S. (2013). *Tegningen lever! - nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika.

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode – for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Repstad, P. (2004). *Nærhet og distanse – kvalitative metoder i sanfunnsfag*. (Utg.4.). Universitetsforlaget.

Sando, O., J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I Hansen Sandseter, E., B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.

Sando, O., J. & Mehus, I. (2019, August). *Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity?* Early Child Development and Care, 191(6), 921-932. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651305>

Sandvik, N. (2006, 1.august). Temahefte om de minste barna i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte\\_om\\_de\\_minste\\_barna\\_i\\_barnehagen1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf)

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. - En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.



[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Universitetsforlaget.

Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I Krogstad, A., Hansen, G., K., Høyland, K., Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.

Sommer, D., Pramling, I & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber.

Stensig, N. (2021). *Nøkkeltall fra barnehagen 2020*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/Nokkeltall-for-barnehagen-2020/>

Storli, R. (2020). Boltrelek og lekeslåssing i barnehagens innemiljø. I Hansen Sandseter, E., B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø – Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.

Stuve, K. (2005). *Stemninger – om æstetik og læring*. Semi-forlaget.

Sæbø, A., B. (2010). *Drama i barnehagen* (utg.3). Universitetsforlaget.

Sæterdal, I., D. (2017). «Jeg frykter at barns mulighet til å uttrykke seg blir redusert til produkter som skal stilles ut». Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsnytt.no/engelsk-fagartikkel-lek-og-laering/jeg-frykter-at-barns-mulighet-til-a-uttrykke-seg-blir-reducert-til-produkter-som-skal-stilles-ut/115304>

Tabue, A. (2021). *Ellen Key*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/Ellen\\_Key](https://snl.no/Ellen_Key)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.) Fagbokforlaget.

Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom – nye muligheter*. Pedagogisk Forum.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis* (Utg.3). Gyldendal Akademisk.

Trageton, A. (1977). *Borns 3D Formingsutvikling*. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole.

Trageton, A. (2007). *Leik med materiale – Konstruksjonsleik. 1-7år*. Publikasjonstjenesten AS.

Ulvik, M (2013). *Pedagogikk og estetikk*. Norsk pedagogisk tidsskrift. 97. 418-428.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Estetikk. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=estetikk&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=estetikk&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Fenomenologi. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fenomenologi&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fenomenologi&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Kreativitet. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kreativitet&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kreativitet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Kunst. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kunst&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kunst&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Kvalitet. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

<https://ordbok.uib.no/kvalitet>

Universitetet i Bergen og Språkrådet (2021). Motorikk. Bokmålsordboks/Nynorskordboka.

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=motorikk&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=motorikk&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Utdanningsdirektoratet (2021, 8.januar). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/>

Veileder (2006, desember) *Veileder for utforming av barnehagens utearealer*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4225.pdf>

Waterhouse, A-H. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Wilson & Wilson (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12. <https://doi.org/10.2307/3192209>

Wolf, K., D. (2017) *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Universitetsforlaget

Øksnes, M. & Samuelsson (2017). *Motstand*. Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen - Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

Østern, A-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte – En studie av prosjektet «En stein er en del av jordkloden». I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.

Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i drama og i praksisledet forskning. I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.

Øien, A. (2019). Et fleksibelt innemiljø – med nyåpning som metode. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2619540/Øien%2c%20AS%20-%20BKBAC3900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Vedlegg

### 1. NSD Samtykke

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2021, 23:08



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Barns Barndomsrom

##### Referansenummer

864176

##### Registrert

07.01.2021 av Anna Skaget Øien - 160383@dmmh.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for kunst og håndverk

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Krogstad, akr@dmmh.no, tlf: 73805246

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Anna Skaget Øien , annoie16@live.no, tlf: 92687198

##### Prosjektperiode

11.01.2021 - 21.05.2021

##### Status

09.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 09.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.02.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.05.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 2. Samtykkeskjema



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

### Samtykkeerklæring til masterprosjektet; **Barns Barndomsrom**

Dette er et spørsmål til deg som forelder om ditt barn kan være med å delta i et masterprosjekt der formålet er å *utforske barns tanker rundt romlige kvaliteter i barnehagen*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å lære mer om hva barn ser på som kvaliteter i fysiske rom som er tilrettelagt for lek. Hvilke interesser, ønsker og behov har barn i forhold til rom i barnehagen. Gjennom prosjektet er målet å få mer kunnskap om hva et spennende læringsmiljø kan være. Jeg ønsker å bruke data fra det barnekulturelle prosjektet jeg hadde denne høsten, hvor barna lagde egne «barndomsrom» til å utforske tema; *barn og rom*. Barndomsrommene barna lagde var noen rommodeller i skoer, hvor barna innredet, malte, formet og tegnet innholdet i rommene. Jeg ønsker derfor samtykke til å bruke det barnekulturelleprosjektet inn i masteroppgaven min, og ha noen barnesamtaler rundt prosjektet. Hvor vi kan snakke om barnas egne «barndomsrom» og hvordan de ønsker at rommene i barnehagen skal være tilrettelagt for lek og læring. Jeg tenker at det kan være en god inngang for barnesamtaler at barna arbeider videre med barndomsrommene. Derfor ønsker jeg tillatelse til å dokumentere barnas eventuelle nye produkter med bilder.

#### **Problemstilling**

*Hvordan kan barns skaping av barndomsrom bidra til å få fram refleksjoner rundt romlige kvaliteter i det fysiske innemiljøet i barnehagen?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Atle Krogstad er ansvarlig for masterprosjektet og veileder for masteroppgaven.  
Dronning Mauds Minne Høgskoles masterprogram i barnekultur og kunstpedagogikk.

#### **Lydopptak**

Prosjektet vil gå ut på å samtale med barna rundt tanker om rom og læringsmiljø, ved å bruke barnas «barndomsrom» som inngang for samtale. Jeg vil da bruke lydopptak av samtalene, som blir transkribert, og deretter slettet.

#### **Bilder og foto**

I det barnekulturelle prosjektet tok jeg noen dokumentasjonsbilder. Jeg ønsker derfor samtykke til å bruke disse bildene som datamateriale, og inn i selve masteroppgaven min. Ingen ansikter vises på bildene.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du eller barnet når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet eller deg hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta nå eller senere. Hvis barn deltar, kan dere om ønskelig få mer informasjon om masterprosjektet ved å ta kontakt med Anna Skaget Øien tlf. 92687198.

**Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og barnets navn anonymiseres i utskrift av lydopptak. Jeg kommer til å benytte opptaksutstyr som DMMH låner ut. Lydopptak oppbevares på kryptert minnepinne, og det vil bare være jeg som kommer til å ha adgang til lydopptakene i prosjektperioden. Verken barnet eller barnehagen vil gjenkjennes i publikasjonen.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21.05.21. Lydopptak av barnesamtaler vil da bli slettet.

**Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Dronning Mauds Minne-høgskole for barnehagelærerutdanning** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, ved Atle Krogstad, [akr@dmmh.no](mailto:akr@dmmh.no)
- Student: Anna Skaget Øien, tlf. 92687198
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Prosjektet skal avsluttes 21.05.21

Med vennlig hilsen Anna Skaget Øien og Atle Krogstad.

Student



---

## Samtykkeerklæring

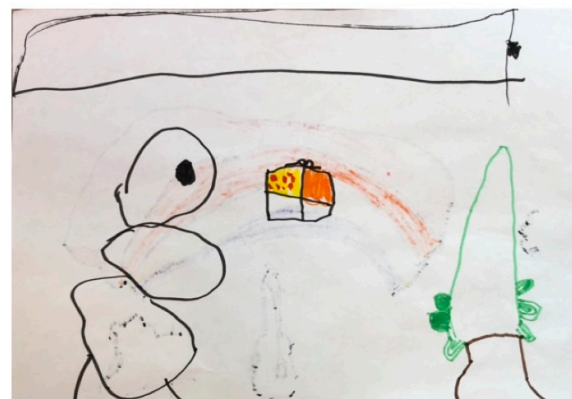
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns barndomsrom*. Jeg samtykker til:

- ☐ At mitt barn deltar i dette prosjektet
- ☐ At det blir gjort lydopptak av barnesamtaler
- ☐ At bildedata fra det barnekulturelle prosjektet blir brukt inn i masteroppgaven

Dato .....

Underskrift .....

### 3. Skisser fra prosessen som arkitekter



## 4. Analyse av Barnas barndomsrom

### Analyse av tredimensjonale barndomsrom

Dette er en analyse av de ulike barndomsrommenes. Jeg har kartlagt de ulike elementene og fargene, som barna har uttrykket gjennom rommene. Det er barna selv som har laget navnene på de ulike barndomsrommene.



#### «Rosarommet»

Elementer: piper i forskjellige farger, tegnet hjerte på taket, discokule, hjerter som henger ned fra taket, sommerfugler, My little Pony, Elsa fra frost, teppe med leopardmønster, klokke, figur av konger, lite bord, gardiner, discokule. havfrue, skattekart

Dominerende farge: Rosa



#### «Katterommet»

Elementer: katter, lampe av papir, puter, tepper, matskåler, seg selv tegnet inni rommet, seng, sløyfe på taket, pipe i forskjellige farger, hjerter

Dominerende farge: blå og rosa





**«Spøkelsesrommet»**

Elementer: Spøkelser, stjerner, planeter, snøkrystaller, lampe, eplejuice, jordbær, skei, spindeltev, lava

Dominerende farge: blå



**«Lillaland»**

Elementer:  
Elsa fra frost, My little Pony, gullkrone, seng med stjerner, discokule, hjerter, pipe, tegnet seg selv i et tau så man kan klatre på taket.

Dominerende farge: lilla



**«Nordpolen»**

Elementer: julenisse, spøkelse, juletre, sekk, stjerne, snø, pipe med utkikkstårn, annen pipe til nissen.

Dominerende farge: blå



**«Spøkelsesmonsterrommet»**

Elementer: spøkelser, monster, spindelweb, lava

Dominerende farge: svart



**«Spidermanrommet»**

Elementer: to spidermanfigurer med spindelvev fra hendene.

Lava, megasofa, spindelvev.

Dominerende farge: blå og oransje



**«Julerommet»**

Elementer: en fe, hjerte, katter, seg selv tegnet i rommet, tepper, senger, hjerter, gardiner, godteri på taket og i rommet, juletre, huske, plante, pakker, ballonger, snøkrystaller, mus, sommerfugl og julestrømper.

Dominerende farge: lyseblå



**«T-rommet»**

«I dette rommet skal man drikke te og kaffe»

Elementer i rommet:

Flammer ut og inne, utepeis, seng, sofa, lampe, bokser, tepper, gardiner og tre piper.

Dominerende farger: blå



**«Lillarommet»**

Elementer:

Sommerfugler, seg selv i rommet, mange tepper, piper i forskjellige farger, seng, ballong og blomster.





### «Hjerterommet»

Elementer:

Liten flaggermus baby som ikke suger blod, små bøker med flere sider, skattekart, seng, hjerter, Elsa og Anna fra Frost, snøkrystall, maske, klokke, brev, speil, bokhylle, hyller, tepper, discokule, snøball, busk, blomster, rullgardiner og sommerfugl.

Dominerende farge: Lilla



### «Fantasia»

Elementer: Fugler, gardiner, tepper, discokule, Elsa og Anna fra Frost.

Dominerende farge: Lilla og rosa

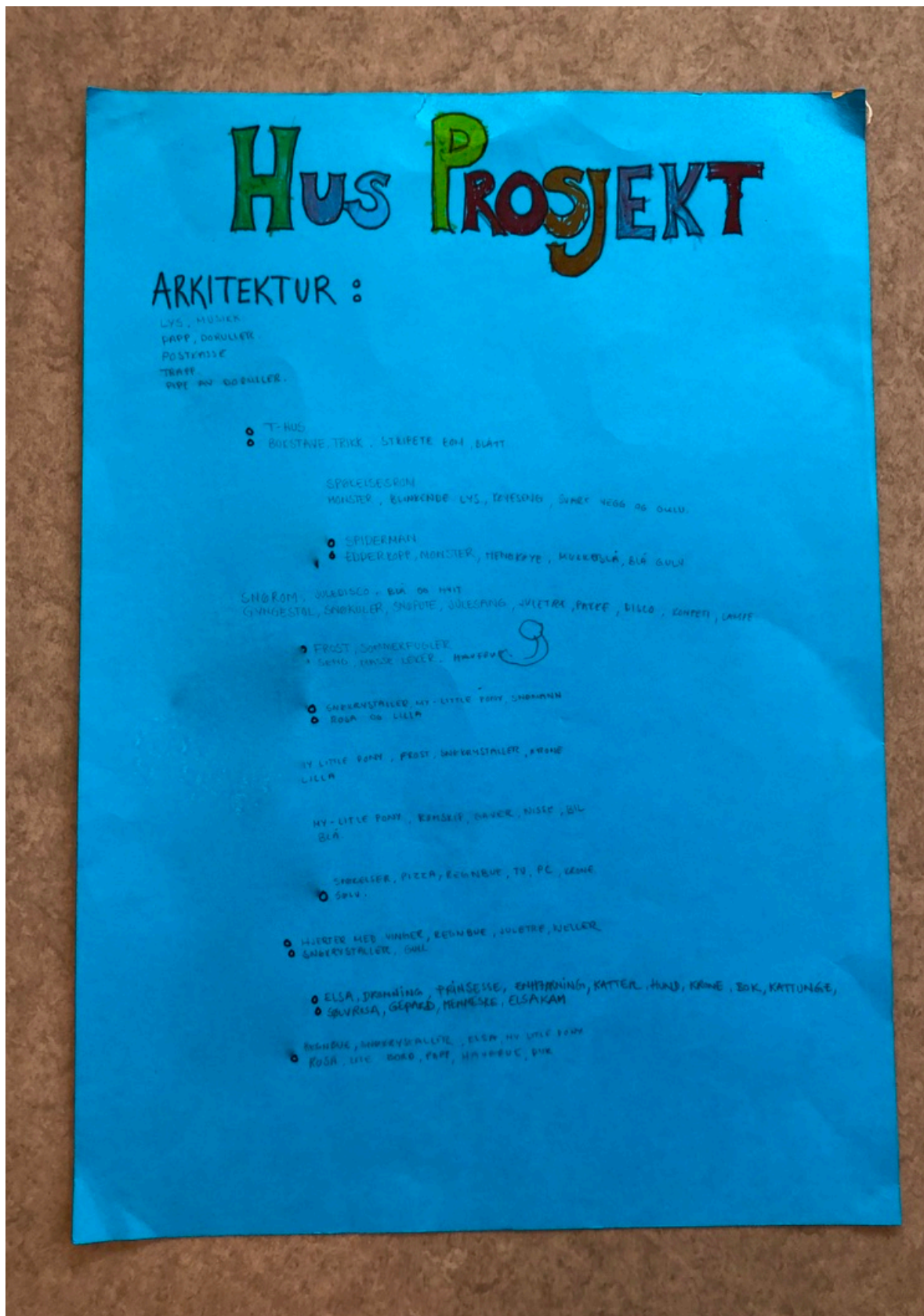


## 5. Oversikt over temarom og materialer

Temarom	Materialer/lek (antall ganger nevnt i transkripsjonen)
Julerom	Ballonger
Spøkelsesrom (5)	Spøkelser (3)
Spøkelsestunnel	mørkt spindellev
Vinterrom	edderkopper
Sommerrom	hammer
Høstroom	discokule
Vårrom	discolykt som man kan holde i hånden ute
Blåfjellrom	godteri
Filmrom	film
Utforskningsrom/ siencerom	katte
Hagerom	disco
Dyreparkrom	senga mi
Verdensrommet rom	stjerneskuddleke
Elsahus	santalucia kosedyr
Restaurant	glitterkuler
Rom så små som maur	snømann
Soverom	julennisse
Loft	tryllestav
Lekerom	teppe
puteslott	Peis
konglerom	Mus
skogrom	Store flammer
prinsesserom	Nordpolen
svevebarnehage	Foss
promperom	Dobbelt stol
skattejaktrom	Skøyta
dinosaurrom	Ski
ørkenrom	Merkur
tegnerom	Venus
springerom	Jorda
kjærledyrrom	Flaggermus (20)
universetrom	Flaggermusbaby
Frostrom	Kongler
Springerom	Rutsjebane (3)
Spidermanrom	Megasofa (2)
Drømmebarnehagen	Hoppeslott
	Dødninghode
	Mikroskop (11)
	Perler
	Klatrevegg
	Myk madrass
	Kjæredyr

	Trampoline Planeta man kan gå på Lita seng Alle flagg Bokstava Smokk til de minste Melkeflaske til de minste Walki talki (5) Fjernkontroll Tv Stol Vifte Robot Prinsesser Armbånd Hjertepute Bok Stjerner Hunder Slim Rosa Vann Dusj så vi kunne blitt rene som gullmynter Stjerner Maleri med en A på Baby hval Kanin Hest Babymus Stort påskeegg man kan værre inni Enhjørningdinosaurer Badebasseng Skorpioner Slinger Tarantella Trylle Godterileken Skattejakt (2) Skatt (9) Ballbasseng Bollebasseng, så vi kunne spist så mye boller vi ville Treningsringer Vulkan (5) Pyramide (2)
--	--

## 6. Skriftlig plakat med ideer til Barnas Barndomsrom



## 7. Intervjuguide

### Barnesamtaler

*Hvordan kan barns skaping av barndomsrom bidra til å få fram refleksjoner rundt romlige kvaliteter i det fysiske innemiljøet i barnehagen?*

#### Halvstrukturert intervju:

«Når det er kvalitative data man vil fokusere på, vil det være naturlig å velge den halvstrukturerte eller den åpne intervjuformen. Man kan velge åpne intervju eller uformell intervjuing. Dette er samtaler hvor verken spørsmål eller svaralternativene er bestemt på forhånd» (Grønmo, 1996, I Eide & Winger, 2003, s.62). «viktig at et intervju med barn både har en rammestruktur og gir rom for undring og refleksjon. Intervju er relevant å bruke for å få vite hva barn tenker om ulike fenomener, og har blitt stadig mer aktuelt de siste par tiåra».

Jeg ønsker ikke ha noen designet intervjuguide med faste spørsmål. Som Eide og Winger skriver det slik; «Noen forskere mener at barn vil deler mest av tankene sine gjennom mer uformelle intervju som ikke er «designet på forhånd» (Eide & Winger, 2003, s.72).

Jeg skal ta ut få barn om gangen, et eller to barn som får videreutvikle sine kunstneriske uttrykk gjennom «barndomsrommene». Da kommer jeg til å starte en samtale om hva barna ønsker seg for rommene i barnehagen, og hva gode rom for lek burde inneholde. Spørsmål som jeg kan starte meg tenker jeg kan være;

- Hvordan ser verdens beste lekerom ut?
- Hvordan ser deres drømmebarnehage ut?
  
- Hvilke tema kunne vi hatt på rommene i barnehagen?
- Hva ønsker dere skulle vært på rommene i barnehagen?
- Hva liker dere best å leke med i barnehagen? Hva liker dere minst å leke med?
- Om vi skulle lage en barnehage, hva skulle den ha inneholdt?
- Hva hadde det vært kjent å fått laget i barnehagen
- Hvordan skulle dere ønske rommene i barnehagen hadde sett ut?
- Hva liker dere inne på rommet deres? Hva liker dere ikke?

Kan du vise meg hvilket rom du har laget? Forklare hva det inneholder.

Hva tenker du om rommet ditt?

Hva skulle du ønske rommet ditt hadde hatt mer?

Hva skulle du ønske var i rommene i barnehagen?

Hvilke tema har du i barndomsrommet?

Er det mulig å lage et slikt rom i barnehagen, hvordan kunne dette sett ut?

Hva trenger rommene.

**Hvis** – med handling, tenkt situasjon

**Hva** – etterspør handling

**Hvordan** – konkretisering

**Hvorfor** - utdyping

Jeg ønsker at samtalen skal bli mest mulig styrt av barna selv, og bruke hjelpemiddel som tegning og forming som ekstra uttrykksformer inn i samtalen.

Hvis – barndomsrommet

Hva – tema og barnekulturelle elementer. Hva inneholder rommet.

Hvorfor – Hvorfor har de tatt de valgene

Hvordan – Hvordan kan man tilrettelegge rom. Hva trenger rom.

**Litteratur:**

Eide, B., J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel*. Oslo: Cappelen Damm AS